

D:245.

JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM  
PEDAGÓGIAI TECHNOLÓGIAI  
SZAKKÖZPONT KÖNYVTÁRA

A SZÖVEGTÍPUSOK SZEREPE AZ OLVASÁSI KÉPESSÉG  
FEJLESZTÉSÉBEN

Bölcsészdoktori értekezés

BOKKON LÁSZLÓ

SZEGED

1982.

# T A R T A L O M

	oldal
1. Bevezetés: A probléma indoklása és körvonalazása	1
2. Az olvasó pszichoszociális fejlettsége, mint előzmény- és feltételrendszer az olvasási te- vékenységgel kapcsolatban	9
3. A szöveg mint bemeneti tényező "I"	24
3.1. A szöveg fogalma	24
3.2. A beszélt és az írott szöveg	26
3.3. A szöveg "természete", jellemzői	30
3.4. A szövegértés általános mechanizmusa	33
3.5. A szövegművek típusai:	
a./ kommunikációelméleti és	35
b./ oktatásmódszertani sz.	
3.5.1. A szöveg mint rendszer a "kifejezett- ség" sz. /explicit, implicit szöveg/	36
3.5.2. A szöveg "tagoltság" szerint /non-stop, full-stop szöveg/	47
3.5.3. A szöveg a nyelv kommunikációs funk- ciói alapján /referenciális, meta- nyelvi, expresszív stb./	62
3.5.3.1. A referenciális /ábrázoló/ funkcióju szöveg	64
3.5.3.2. A metanyelvi /értelmező/ funcióju szöveg	70
3.5.3.3. Az expresszív /kifejező/ funkcióju szöveg	76

3.5.3.4. A poetikai /esztétikai élményt nyújtó/ funkciójú szöveg	79
3.5.3.5. Konatív /felhívó/ funkciójú szöveg	82
3.5.3.6. A fatikus /kapcsolat-meghatáro- zó/ funkciójú szöveg	88
3.5.4. A szöveg "nyelve" szerint, mint kódrend- szer jellege szerint /természetes, mes- terséges, művészi nyelvű szöveg/	93
3.5.4.1. Természetes nyelvű szöveg	97
3.5.4.2. Mesterséges nyelvű szöveg	105
3.5.4.3. Művészi nyelvű szöveg	117
3.5.5. Szöveg: a közlés célja és a mondanivaló elrendezésének módja szerint /elbeszélő, leíró, elemző-meggyőző/	130
3.5.5.1. Elbeszélő szöveg	132
3.5.5.2. Leíró szöveg	141
3.5.5.3. Elemző-meggyőző szöveg	155
3.5.6. Szöveg: mint konstrukcionális rendszer /figuratív és non-figuratív szöveg/	164
4. Az olvasási tevékenység céljai és követelményszint- jei	183
4.1. A kimeneti tényezők rendszere "III" /felosztás/	184
4.1.1. A szövegek olvasása: pszichikus szintek szerint	191
4.1.2. Az olvasott szövegnek a memóriában való tartóssága szerint	195

4.1.3. Olvasás a tevékenység szabályozási szintjei szerint	199
5. Szövegtípus és olvasási képesség összefüggései	207
5.1. Az olvasási tevékenység pszichológiai mechanizmusa a strukturaelméletre épülő irányzatok alapján	207
5.1.1. Struktura-modell "I"	214
5.1.2. Struktura-modell "II"	217
6. Zárószó	229
7. Függelék	231



## 1. Bevezetés

### A probléma indoklása és körvonalazása

Már a hetvenes évek pedagógiai-pszichológiai és egyéb szakirodalmában egyre gyakrabban kerül szóba az olvasás "problémája", s napjainkban a pedagógiai vizsgálódások egyik központi kérdésévé vált. Szándékosan használtuk a "probléma" szót, hiszen még sok a megoldatlan, megválaszolatlan kérdés a szakemberek, a gyakorlati pedagógusok előtt.

Mind a nemzetközi, mind a hazai kutatások "eredményei" meglepőek és lehangolók.

- Az 1970-ben Stocholmban megszervezett IEA /INTERNATIONAL EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS STOCHOLM/ vizsgálatok is ezt erősítették meg magyarországi vonatkozásban.

E pedagógiai kutatóprogram eredményeiről írta - többek közt - Szigeti Róbert az Élet és Irodalom 1976-os számában: "Gyorsaságban az utolsók" c. cikkét.

"Az OPI Didaktikai Tanszékének teljesítményszint mérése és az IEA hazai adatfelvétele után újabb országos információ gyűjtésére került sor az általános iskolai tanulók olvasásáról az első tagozat kezdetén. 1970-71-es tanév elején tizenkét megyében és két magyar városban 245 iskola 9762 tanulójának olvasási készségét vizsgálták meg." /Báthory, 1970.289.o./

Sajnos, hazai tapasztalataink is az IEA felmérés lehangoló adatait támasztják alá.

- Az MSZMP KB 1972. június 15-i ülésén témánkkal kapcsolatban a következők hangzottak el:

" ... A szakmunkásképző iskolák évről-évre nagy számban kénytelenek olyan tanulókkal foglalkozni, akiknek számolási, olvasási

készsége, írásbeli és szóbeli kifejezőképessége erősen fogyatékos." /Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai, szerk. Kálmán Gyula, 1973.60.o./

"Az analizáló, szintetizáló, összehasonlító, következtető gondolkodás ... szóbeli és írásbeli kifejezőképesség igen sok iskolában nem javult az utóbbi években ... Jogos bírálat illeti az alapkészségek fejlesztésére szánt jelentős idő hasznosítását, jelenlegi módszerbeli szegényességét, mechanikus voltát."

/i.m.119.o./

Az utóbbi években végzett felmérések nem csak a matematikai, hanem az olvasási, helyesírási készségek gyenge színvonalát is mutatják." /i.m.126.o./

Hasonló vizsgálatot végeztek a KLTE Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszékén a felnőttek önálló olvasási, önálló ismeretelsajátítási képessége szintjének, sajátosságainak megállapítására 1976-tól kezdődően.

Köztudott, hogy a képességek az adekvát tevékenységben, ill. tevékenység által fejlődnek.

A tevékenység fogalma alatt a következőket érthetjük.

"Tevékenységnek azt az alapvető emberi funkciót nevezzük, melyben, amely által megvalósul az ember és az objektív valóság közötti kapcsolat." /Orosz, 1979.82.o./

Köztudott az is, hogy minden tevékenységnek van valamiféle

- tárgya,
- strukturája,
- körülményrendszere /környezete/.

Mindenféle tevékenység, mint ember által megvalósított funkció feltételezi a szubjektum adott fejlettségi színvonalát, ugyanakkor ennek fejlődését, fejlesztését is biztosítja.

Az emberi tevékenység általában valamiféle produktum /végtermék/ eredmény létrehozása érdekében történik.

Ez a produktum többé-kevésbé megközelítheti vagy eléri a célkitűzéskor meghatározott szintet /szinteket/.

A célok különböző követelményekben realizálódnak.

Végül mindenféle tevékenységet valamiféle objektumon végzünk.

Az olvasásképesesség is tevékenységben, tevékenység által fejlődik. Ennek a tevékenységnek a tárgyát /objektumát/ a szövegfajták alkotják.

Az olvasással kapcsolatban mind a tevékenység, mind a képesség fogalmakat használtuk, ami természetes, hiszen a kettő között /tevékenység, képesség/ szoros kapcsolat van, ugyanakkor ez nem jelenti a két fogalom azonosságát.

Amikor olvasási képességről beszélünk, akkor a képesség fogalmán olyan pszichikus szabályozási rendszert érthetünk, amelynek csak a struktúrája kötött, /meghatározott/ tartalma és környezete nem. Tehát különböző szövegek képezhetik tárgyát és különböző körülményrendszerben funkcionálhat, ha már valamilyen szinten kialakult.

Az olvasás a nyelvi - ezen belül anyanyelvi - kommunikációs képességrendszer egyik alkotó eleme. /Nagy<sup>1980</sup>/

Témánk: a szövegtípusok szerepe az olvasási képesség fejlesztésében.

E fenti gondolatok alapján célszerűnek tartjuk az 1. számú ábrán látható összetevők /mozzanatok/ és ezek közötti összefüggések rendszere segítségével megközelíteni és értelmezni témánkat.

Az ábrán jelzett összetevőket külön-külön fejezetekben részletezzük. Ezzel kapcsolatban szükségesnek tartjuk a "rendszerek" /egy-egy rendszer/ vizsgálatának legfontosabb jellemzőiből való kiindulást.

" ... a rendszer vizsgálatának két alapvető és egymáshoz kapcsolódó jellemzője van. Az első valamilyen elvi döntésnek megfelelően a vizsgálat irányát határozza meg. ... rögzíti, hogy a rendszer melyik objektív külső vagy belső összefüggését /relációját/, azaz a rendszert milyen szempontból, milyen vonatkozásban, milyen külső vagy belső rendszerekkel való kölcsönhatásban fogjuk vizsgálni.

A másik a vizsgálati szint, a kiválasztott összefüggés vizsgálatakor megkívánt részletesség és pontosság." /Paczolay, 1973. 31-32.o./

CÉL/RENDSZER/	BEMENETI TÉNYEZŐK I.	FOLYAMAT II.	KIMENETI TÉNYEZŐK III.
Követelményformák- és szintek	Szövegfajták: -kommunikációelméleti -oktatásmódszertani szempontból	Az olvasó pszichoszociális fejlettsége, mint előzmény-és feltételrendszer  Az olvasó szubjektumában zajló mechanizmusok  Gondolati modellek Olvasási stratégiák	Produktum /eredmények/

Az olvasási tevékenység folyamat-strukturája

1.számú ábra

A "Bemeneti tényezők rendszere" c. fejezetben foglalkozunk a szövegfajtákkal /tipusaikkal/, amelyek az olvasási képességek, illetve az ezt megvalósító tevékenységrendszer tartalmát alkotják.

Ebben a fejezetben a vizsgálati szempont egyrészt kommunikáció-elméleti, másrészt oktatásmószertani.

A dolgozatban ez a fejezet - a többihez képest - aránytalanul terjedelmesebb és mélyebb szintű, mert ebben történik a szöveg-fajták, típusok elemzése és a velük kapcsolatos hipotézisek kifejtése, ugyanis az olvasási képesség fejlesztését a szövegtípusokkal összefüggésben vizsgáljuk.

A következő fejezet: "Az olvasó személy pszichoszociális fejlettsége mint előzmény- és feltételrendszer" a pszicholingvisztika és a szociológia vizsgálati körébe tartozik.

Itt azért szükséges külön foglalkozni ezzel, mert - a pszichológiai determinizmus értelmében - a különböző szövegfajták feldolgozása az olvasó személye által is meghatározott.

A "Kimeneti tényezők rendszere" c. fejezet az eredmény /produktum/ oldaláról vizsgálja a folyamatot. Ez pedig azért fontos, mert a teljesítményekről történő folyamatos, rendszeres visszajelentés, és ezek alapján végzett módosított tevékenység biztosítja a kitűzött célok minél teljesebb megvalósulását, megvalósítást, tehát a folyamat eredményes működését.

E "mozzanat" helyes értelmezésében, vizsgálatában fontos szerepe van a pszichopedagógiai, tantárgypedagógiai szempontoknak és vizsgálatoknak.

Ezeknek a mozzanatoknak a megkülönböztetése nem jelenthet merev elhatárolást, ezek ugyanis kölcsönösen determinálják egymást.

Amikor az olvasási képesség fejlesztését a szövegekkel összefüggésben vizsgáljuk - tudniillik, hogy a különféle szövegek olvasása közben, és annak eredményeként gondolati modellek, gondolkodási stratégiák alakulnak ki, változnak meg az olvasóban - , akkor az olvasásnak, mint tevékenységrendszernek azt a "mozzanatát" érintjük, amely az "input" /bemenet/ és az "output" /kimenet/ "között" helyezkedik el.

Az ugynevezett black-box elm<sup>é</sup>let híven tükrözi ezt az alaphelyzetet: ismerjük a bemenő értékeket /a feltételeket/ és a kimenő értékeket /az eredményt/, ami közben történik, az egy "sötét dobozba van bezárva", amibe nem tudunk belelátni. "Tul kell/ene/jutni a black-box szemléletmódon, Ugyanis a pedagógiai hatásfolyamat még oly pontos számbavétele sem vezet azonos, előre meghatározott eredményre." /Ágoston-Nagy-Orosz, 1974.12-13.o./

Munkánk adalék kíván lenni a tudatosabb és eredményesebb olvasási tevékenység érdekében e folyamat - cimben is említett összefüggéseinek - értelmezésében.

Jellegét tekintve tehát problémaelemzés.

Ha az olvasási képességet, illetve annak bizonyos vonatkozásait helyesen akarjuk értelmezni, akkor a már említett háromféle összetevőt, egyszerre, egyidőben /integráltan/ kell szemlélnünk. Az elmúlt évek, évtizedek kutatásai csak az egyik vagy csak a másik részt /összetevőt/ vették figyelembe. Gondolunk itt az olvasástanítási módszerek kialakítására és alkalmazására /szintetikus, globális, szóképes előprogramu stb./. Ez tulajdonképpen a "vevőnek" - az olvasással kapcsolatos tevékenységét lehetővé tevő, és azt meghatározó feltételeknek csak egy részét jelenti.

A különféle eredménymérések /az olvasással kapcsolatban/ a ki-  
menet mozzanatát helyezték előtérbe.

A legárvább terület maga a szöveg, /a bemeneti tényező/ vizs-  
gálata /figyelembe vétele/ volt szinte napjainkig.

Az utóbbi években ugyan e vonatkozásban is progresszív fejlődés  
tapasztható ezen a területen is.

Ezt kitűnően tükrözi a Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai  
sorozatban megjelent kötet, amelynek címe: A szövegtan a kutatás-  
ban és az oktatásban.

Idézet a könyvből:

\*Jellegzetes félígazság, hogy semmi új nincs a nap alatt. Most a  
legutóbbi tíz év folyamán erőre kapott szövegtani kutatásoknak  
is van több, mint kétezer éves előzményük ... A legutóbbi évti-  
zedig a grammatika mondatközpontú volt. Szemléletünk csak mos-  
tanában kezd szövegközpontúvá alakulni. Ez a változás hozta létre  
a szövegtant. /i.m.9.o./

Tehát egy tevékenység végzéséhez /itt olvasás/ ezen belül egy  
képeségrendszer kialakításához megfelelő feltételekre, előzmé-  
nyekre, megfelelő - a képeség természetének adekvát - felada-  
tokra /itt szövegfajtákra, típusokra/ van szükség, és arra, hogy  
lehetőleg pontosan differenciáljuk az elérendő teljesítmény szint-  
jeit. /Itt az olvasáskészség követelmény-szintjei !/.

A gondolati modellek, olvasási stratégiák kialakítása, fejlesztése,  
/szövegek olvasása által/ csak úgy közelíthető meg eredményesen,  
- ha e mozzanatokat nem egyoldalúan külön-külön, hanem - együtte-  
sükben és egymásrahatásukban nézzük.

Tehát jobban kell orientálnunk - az olvasástanítási eljárásokon  
kívül - a folyamat többi összetevőire és összefüggéseire.



Ha nem ismerjük az olvasó személyiségében /főképpen gondolkodásában lezajló/ - a különböző szövegeket megértő - mechanizmus igazi "természetét", ha nem ismerjük eléggé a bemeneti tényezők jellemzőit, akkor nem várhatunk különösebb eredményeket sem!

E képesség tehát ma még nagyrészt habituális pszichikus szinten /kiművelt ösztönösség/ működik. A problémák megoldása céljából - éppen a jelzett "eredmények" miatt - komoly erőfeszítések történtek és folynak napjainkban is.

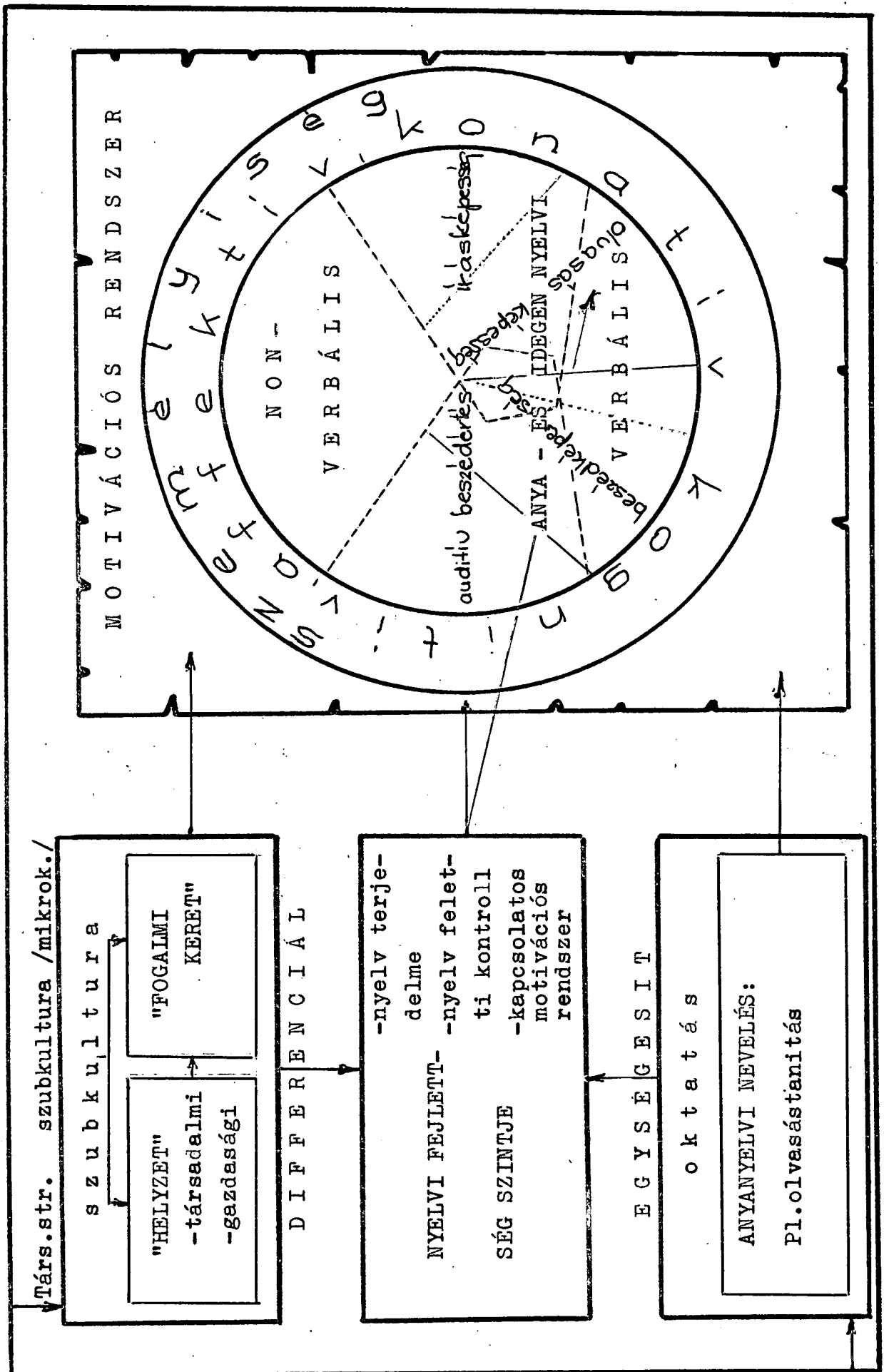
Ilyen irányú kutatást, vizsgálatot végeznek pl. Kádárné Fülöp Judit, Nagy József és munkatársai a JATE Pedagógia Tanszékén, Zsolnai József, stb.

E néhány gondolattal, megjegyzéssel az volt a célunk, hogy az olvasási tevékenységgel kapcsolatos problémákat és a velük kapcsolatos reakciókat "érzékeltezzük".

#### Megjegyzés:

A FELDOLGOZÁSBAN eltérünk az 1. számú ábrán látható sorrendtől. /Bemeneti tényezők - folyamat - kimeneti tényezők/. Először az olvasó pszichoszociális fejlettségével foglalkozunk, mert ez előzménye, illetve később is fontos feltétele a különböző fajta szövegek megértésének, másrészt azért, mert a szövegek elemzését - a következő fejezetben - mindig az olvasó tevékenységével összefüggésben fogjuk vizsgálni.

Lásd a 2. számú ábrát!



Az olvasó pszichoszociális fejlettségi szintjét meghatározó főbb tényezők a nyelvi képességek vonatkozásában

2. Az olvasó pszichoszociális fejlettsége, mint előzmény- és feltételrendszer az olvasási tevékenységgel kapcsolatban.

A 2. számú ábra segítségével célunk bemutatni azt, hogy a céltudatos, tervszerű anyanyelvoktatáson kívül, mely fontosabb tényezők, és hogyan determinálják az olvasási tevékenység eredményességét? Mindezt azért tartjuk fontosnak, mert ezek a hatások nem csak az olvasástanulás kezdetén relevánsak, sőt talán nem is akkor, hanem a későbbi években, amikor az olvasási képességrendszernek "az ismeretszerzés egyik eszköze" funkciót kell betöltenie.

Ugyanakkor a nevelésszociológiai felmérések eredményei alapján ezek az előfeltételek, /amelyek később az iskolai tanulmányok során is folyamatosan érvényesül/het/nek/ a tanulói teljesítményt lényegesen erősebben determinálják, mint a speciális iskolai hatásrendszer. Legalábbis a mai iskolarendszerben, a mai tartalom- és szemléletmód mellett.

Célszerű kiindulni a kultúra meghatározó szerepéből.

"A kultúra lényege tehát az ember természetátalakító tevékenysége, munkája és ennek eredményeképpen az emberiség története során létrejövő átalakult külső és belső természet." /Ágoston, 1975.19.o./

Természetesen egy adott országban sem a "kulturával" kerül közvetlenül kapcsolatba az egyén, hanem mindig a most és itt adott társadalmilag-történelmileg kialakult kulturális környezettel /a szubkulturával/.

A közvetítő az a társadalmi réteg, csoport ... amellyel közvetlen kapcsolatban él az egyén.

E rétegek differenciált megközelítését - Ferge Zsuzsa munkája

alapján - ld. az "Irodalom" c. részben.

A társadalmi strukturában elfoglalt hely meghatározza a szubkulturát. Azonban egy átfogó kulturális rendszeren belül is jelentős különbségek lehetnek az egyes csoportok, rétegek viselkedésében. A különbségek egyrészt a helyzet, /a gazdasági, foglalkozási strukturában elfoglalt helyzet, státusz/ másrészt az ugynevezett foglami keret különbségeinek tulajdoníthatók.

A foglami keret ugyanazon probléma más szempontu és más értelmű megítélést, "érzékelését" jelentheti az azonos helyzetben élők között is.

Pl. más jellegű problémákkal kell megküzdeni a szakmunkásoknak, mint az értelmiségieknek /helyzeti különbség/. Ugyanazt a problémát /gazdasági, társadalmi, etikai .../ másként ítélt/heti meg egyik réteg mint a másik /foglami keret/.

Továbbmenve: A társadalmi strukturában elfoglalt helyzet és egy adott probléma megítélésének mikéntje /foglami keret/ lényegesen eltérhet a vezető állásuak és értelmiségiek /ez egyetlen kategória!/ kategóriáján belül is! Más ez egy államigazgatási és gazdasági vezetőnél, és más /lehet/ egy magasan kvalifikált szellemi dolgozónál /pl. tudósnál, művésznél/.

Még tovább haladva - még mélyebb szinten - hasonló helyzetben élők pl. középiskolai tanárok orientációi, értékitélete ...

/foglami keret/ is lényegesen eltérő lehet egy-egy közös kérdésben is. Attól függően, hogy humán, reál szakos, férfi, nő, fiatal, idős, stb. között alakul ki. Sőt az azonos szakosok szélsőséges vitái egy-egy problémakörben is további eltérést mutathatnak.

Összefoglalva: egy réteg, illetve annak alrétegének a szubkultúrája is tovább differenciálódik és mutat/hat/ heterogenitást helyzet és/vagy fogalmi keret alapján.

Mindezt azért kell különösen hangsúlyozni egy olvasással kapcsolatos dolgozatban, mert:

a./ a vizsgálatok sokasága bizonyította, hogy az oktatással /itt most olvasás/ szoros kapcsolatban lévő motivációs rendszer szubkulturális változóként is felfogható. Sőt egy adott személy motivációs rendszerén belül is - többek közt - szubkulturális hatások következtében - különböző mértékű és intenzitású a kognitív, affektív és konatív sajátosságok rendszere.

bb./ másrészt a szubkulturális hatásrendszer - különösen az ezt közvetítő család - mint mikrokörnyezet a nyelvi, verbális képességek tekintetében is hasonlóképpen meghatározó.

Ugyanakkor az anyanyelvi képességek megléte, illetve megfelelő szintje /pl. az olvasás tanításakor, majd a különféle szövegek olvasásakor később is!/ feltétele az adott tanuló anyanyelvi oktathatóságának is, a megfelelő iskolai teljesítményeknek is.

Az anyanyelvi képességek megléte és megfelelő szintje fogalma alatt azt érthetjük, hogy az eltérő szubkulturális környezet többé-kevésbé eltérő tartalmu és terjedelmű alap szókinccset, relációszókinccset, illetve ezeknek eltérő gyakoriságu használatat modellálja és biztosítja, mint előfeltételt.

/Eltérő pszichikus strukturák; mennyiségben, minőségben, működőképesség vonatkozásában./

Mindezekből következően a nyelv feletti kontroll - akár spontán, akár tudatos - is különböző mértékű és vonatkozású. A nyelvi tevékenységgel kapcsolatos attitűdök, motivumok hasonlóképpen különbözhetnek, intenzitásban, tartalmukban. Ezek az addigi nyelvi tevékenység következményei, illetve a későbbi nyelvi tevékenység "eredményességét" meghatározó feltételek /okok/ is lehetnek. Mindezt nevezhetjük a nyelvi fejlettség szintjének. Tehát a szubkulturális nyelvi hatások, modellek meghatároznak, kialakítanak egy adekvát nyelvi fejlettséget egyénenként - többféle vonatkozásban - eltérően.

A fent leírtak igazolására mind a nemzetközi, mind a hazai felmérések és kísérletek eredményei szolgálhatnak.

Ezek közül szemléletes példa Kozma Tamás egyik felmérése:

Általános iskolai tanulók tanulmányi teljesítményeit  
befolyásoló tényezők százalékos megoszlásban 1968.

TÉNYEZŐK:	4. OSZTÁLYBAN	8. OSZTÁLYBAN
családi	12,9 %	15,0 %
iskolai	19,2 %	8,3 %

/Kozma, 1968.153.o./

Tehát míg 10 éves korban a gyermek eredményei közti különbségért nagyobb részben felelős az iskola, addig a 14 éves gyerekek közti eredmények különbségeiért más főképp a család, valamint az egyéb, iskolán kívüli tényezők.

Mindezek magaukba foglalják az olvasási képességeket is.

Az anyanyelvi képességek és a szubkulturális hatás /mint előfeltételrendszer/ sokkal szorosabb korrelációját igazolja a

következő felmérés eredménye:

Általános iskolai tanulók teljesítményei befolyásoló  
tényezők százalékos megoszlásban verbális és nem ver-  
bális teljesítménytípusok szerint

TÉNYEZŐK:	BESZÉDKÉSZSÉGHEZ KÖTÖTT TANTÁRGYAKBAN	BESZÉDKÉSZSÉGHEZ KEVÉSB KÖTÖTT T.
családi	30,1 %	24,2 %
iskolai	6,2 %	11,2 %

/Kozma, 1968.156-158.o./

"McCathy - idézi Lawton - az irodalomban számottevő mennyiségű adat van, amely arra mutat, hogy a család gazdasági-társadalmi státusza szembetűnően összefügg a gyermek nyelvi fejlődésével."

/Lawton, 1974.36.o./

Összefoglalva: a társadalmi strukturában elfoglalt hely, a szubkulturális hatások meghatározó szerepét nem szabad figyelmen kívül hagyni. Egyes szubkulturális rendszerekben egyrészt kevesebb a megfelelő beszédmodell és/vagy kisebb a nyelvi ösztönzés is!

Mint a 2. számú ábráról is leolvasható az anyanyelvi képességrendszer egyik komponense az olvasás maga is mint képességek rendszere értelmezendő. Az anyanyelvi képességrendszer a még összetettebb kommunikációs képességrendszer része. Természetesen a személyiség képességrendszerét még további képességcsoportok alkotják. Az általános képességek csoportján belül: alkotó, önfejlesztő, irányító és a már említett kommunikációs képességek, ahogy ezt a József Attila Tudományegyetem Pedagógia Tanszékén

Nagy József vezetésével feltárták, illetve jelenleg tovább kutatják.

Természetesen a személyiség nem csak a képességek rendszere, hanem egyéb tulajdonságok, személyiségvonások is alkotják, amelyek a képességek fejlődését is befolyásolják. /affektív, konatív, kognitív, stb. szférák, folyamatok/ Témánk szempontjából ez különösen azért fontos, mert pl. a kognitív szférán belül a gondolkodás és a nyelvi képességek között nagyon bonyolult és áttételes kapcsolatrendszer áll fenn.

Itt most ennek csak egyik vonatkozására szeretnénk utalni.

A gondolkodás és a nyelv közötti kapcsolat erősen leegyszerűsítve - logikai szempontból - két egymást keresztező körrel jelölhető, ahol a kereszteződési mező a gondolkodás fejlődése és a beszéd kialakulása időszakában, illetve később is folyamatosan nő/het/, ugyanakkor mindvégig kereszteződési viszony marad.

Tehát a beszéd - írott beszéd is! - és a gondolkodásfolyamatok egy része egybeesik /beszédgondolkodás/.

Viszont a gondolkodásnak van ugynevezett cselekvésbe ágyazott mozzanata is, amit szokás instrumentális, technikai gondolkodásnak, közös szóval: nem-verbális, gyakorlati intelligenciának nevezni.

Továbbá a nyelvi tevékenység egy része nem sorolható a gondolkodás körébe. Pl. már ismert, feldolgozott szöveg, megtanult vers /akár írott, akár hallott formában/ többszöri ismétlése, egy-egy szó kimondása, leírása, az emocionális-expresszív funkcióju beszéd és írás néha nélkülözi a valódi értelemben vett gondolkodást.



Összegezve: 1./ A nyelvi, illetőleg ennek alkotóelemeként az olvasási képességek vizsgálatánál, fejlesztésénél fontos szerepet játszik a gondolkodás fejlettsége, tágabban a kognitív folyamatok kölcsönhatása is.

Ugyanakkor egyes szövegrészletek - és fajták többszöri olvasása, gyakorlása nem minden esetben jelenti a gondolkodás "jelenlétét", fejlődését és az olvasási képességek fejlődését sem!

2./ Mint, ahogy Vigotszkij is írja: " ... hogy a gyermek későbbi fejlődésében az általa elsajátított beszédstrukturák válnak gondolkodásának alapstrukturáivá - ... A gondolkodás fejlődését a nyelv határozza meg, azaz a gondolkodás nyelvi eszközei és a gyermek társadalmi-kulturális tapasztalata. A gyermek intellektuális fejlődése, annak függvénye, hogy mennyire sajátította el a gondolkodás társadalmi eszközeit, azaz a beszédet." /L.SZ. Vigotszkij, 1967.143.o./

Ábránkon, amely mutatja az adott személyiség fejlődésére ható tényezőket valamint motivációs rendszerét, látható egy harmadik egység is: ez az oktatás mint hatásrendszer, illetőleg ezen belül az anyanyelvi nevelés. Ennek része - többek közt - az olvasástanítás is. Ezen belül beszélhetünk az olvasástanítás valamelyik módszeréről, amely azonban csak egytlen és talán nem is a legfontosabb összetevője az olvasási tevékenységnek /képességnek/ érdekes módon az olvasással foglalkozó kutatók nagy részének a figyelme szinte csak erre az egyetlen!? mozzanatra orientálódott, az olvasási képességek eredménytelenségének reakciójaként.

Olvasástanítási technikák jöttek létre, régiek elevenedtek fel /ld. globális, szintetikus, stb./.

Sőt, az olvasástanítási eljárásokon belül is csak a készség-  
képzés mozzanata volt releváns.

E szűkkörű szemléletmódot lépi át a Zsolnai József által veze-  
tett több éves kísérlet, amely az olvasás tanítását

1./ az anyanyelvi nevelés rendszerén belül - integráltan -  
mint szerves összetevőt értelmezi

2./ másrészt mivel a nyelvi /anyanyelvi képességek rend-  
szerét mint kommunikációs képességrendszert tekinti - mindezt  
kommunikációelméleti alapokra helyezi. A kommunikációelméleti  
megközelítés viszont arra orientál, hogy tulajssunk az olvasás-  
tanítási módszer problematikáján, amely eddig szinte kizárólagos  
volt /az eredménytelenségek felszámolása céljából!/.  
Tehát tágabb perspektívából szemléljük és szervezzük az olvasási  
képességek fejlesztését a./ az anyanyelvi nevelés integrált ré-  
szeként,

b./ mint az egész személyiség fejlesztése.

Ha a kommunikációelmélet adta ismereteket és lehetőségeket is  
figyelembe vesszük, akkor elkerülhetetlen nem figyelni:

- 1./ a kommunikációban részt vevő személyekre, olvasásnál  
különösen a vevőre!
- 2./ az információ /szöveg/ tartalmi-formai természetére,  
jellemzőire /itt most! az olvasott, olvasandó szöveg-  
fajták, a közölt inf. jellemzői/
- 3./ ~~valamint~~ az eredményes kommunikáció céljaira. Tehát  
milyen szinteken, milyen követelményeknek kell  
elegendet tenni.

Ily módon visszajutottunk az 1. sz. ábra főbb mozzanataihoz.

Tehát /a feltételrendszert valamilyen szinten magában foglaló személyt/ a vevőt, aki olvasni tanul, vagy a későbbiekben kül. szövegeket fog olvasni a fentebb bemutatott szempontok alapján és rendszerben differenciáltan kell értelmezni.

A személyiségre ill. nyelvi fejlettségi és fejleszthetőségi lehetőségeire DIFFERENCIÁLÓ HATÁS-sal van a szubkultura hatás-rendszere.

Ugyanakkor az oktatás a kül. fejlettségű tanulókkal szemben az EGYSÉGESÍTÉS funkcióját tölti be.

Egy hasonlattal élve: az egyes tanulók, mint különböző értékű törtek közös nevezőre hozását valósítja meg:

- azonos az olvasástanítási módszer,
- azonos szövegek, szövegfajták /tankönyv, munkafüzetek, stb./
- azonos követelményrendszer /ezen belül pl. törekvés a tempó szórásának a csökkentésére is/. Tempógyorsító gyakorlatok, gyorsolvasási technikák kidolgozása és alkalmazása jelzik ezt.

Hogy ezek közös vonásokat tartalmaznak az természetesen nem baj a baj - véleményünk szerint - a kizárólagosság. Ugyanis sajátos paradoxon jön létre, mert ennek ellenére /vagy éppen ezért!/ nagyfoku szelekciós folyamat alakul ki a tanulók fejlődése, teljesítménye tekintetében.

A megoldására már történtek helyes elgondolások, kísérletek. Ezek közül az iskolába lépés előtt és benne "folyamatosan is" jelentős fejlesztő hatású volna a PREFER vizsgálatok alapján megvalósuló kompenzáló beiskolázási modell és a témakompenzálás. A kompenzálás biztosíthatja, hogy azokat a nyelvi ismereteket és funkciókat pótolhatjuk és hozzuk a minimálisan szükséges szintre, amelyek a közös, egységes anyag /törzsanyag minimum vagy maga-

sabb követelményének elsajátításához feltétlenül szükségesek.

Mivel a fentebb leírtak alapján is bizonyított, hogy egy tanuló az egyik ismeretkörben /témakör/ ilyen, egy másik ismeretkörben olyan vonatkozásban hiányosabb felkészültségű a "hozzá való" fejlesztő és rugalmas alkalmazkodást csak így lehetne eredményesen biztosítani. Ugyanis a vizsgálatok alapján a tanulók közötti eltérés több év is lehet. A differenciálás, az egyéni bánásmód elve - amelyet addig is hangoztattunk - napjainkig csak jelentéktelen színvonalon valósult meg /aktivizálás fokozása, csoportmunka, korrepetálás/. Az új tantervben a törzsanyag és kieg. anyag megkülönböztetés szempontunkból azért jók, mert jut/hat/ idő arra, hogy az egyes tanulókat sajátos hiányosságaik területén valamennyire felzárkóztassuk. Sőt, nem csak a - legalább minimális - szintrehozás biztosítható, hanem /jó szervezéssel!/ az oktatási folyamat későbbi időszakában /pl. új témakör feldolgozásakor/ "ismételten jelentkező" lemaradások ujrapiótlása, viszont a jóképességűek számára a "tovább" haladás biztosítása is.

Ez nem egyszerűen csak egy "átlaghoz" történő nivellálás, ahol a jóképességűek lehetőségeit korlátozzák, hanem pedagógiailag megtervezett helyes /demokratikus/ differenciálás.

Középiskolai szinten a fakultációs rendszer - e vonatkozásban - hasonlóan jó lehetőségeket biztosíthat.

Egyrészt azért, mert a választott tárgyban szélesebb körű a tananyag, részletesebb /több oldalú és mélyebb szintű/ tanulmányozást tesz lehetővé. A rendelkezésre álló idő kompenzációs feladatok megoldását is biztosíthatja a kapcsolódó tárgyak vonatkozásában is.

Másrészt azért, mivel ez "választható" azok a tanulók választják, akiknek az érdeklődési köre, és /előzetes felkészültsége, készítése, motiváltsága, vagy ide vonatkozó ismeretei/ kedvezőbb, mint társaiké. Ők tehát otthonosabban mozognak szubkulturális lehetőségeik és / vagy egyéb személyiségtulajdonságaik alapján.

Sőt egy adott tantárgyat választó fakultációs csoporton belül is megvalósult a további belső differenciálás a középiskolákban.

"Négy egyéni magyar irodalmi fakultatív tanterv-ajánlat

... a fakultatív oktatást irányító magyartanárok válogathatnak az irodalmi kerettanterv anyagából, hogy tervezetük a gyakorlatban használható legyen ... ezektől eltérőek is kialakíthatók, a realitásokat figyelembe véve ..."

1. Ajánlás: olyan fakultatív csoport részére, amelynek tagjai közepes-elégséges tanulók s pályairányulásuk bizonytalan /C variáció/
2. Ajánlás: olyan fakultatív csoport részére, amelynek tagjai jóképességűek, s a többség magyar szakon egyetemen - főiskolán szeretne továbbtanulni /C variáció/
3. Ajánlás: olyan fakultatív csoport részére, amelynek tagjai közepes tanulók és pályairányulásuk bizonytalan /A variáció/.
4. Ajánlás: olyan fakultatív csoport részére, amelynek tagjai jóképességűek, érdeklődők, s a többség magyar szakon - egyetemen - főiskolán szeretne továbbtanulni. /A variáció/

OPI Tantervi útmutató  
A gimnáziumi fakultatív oktatáshoz  
Magyar irodalom III. osztály  
1981. 56.o.

Mindezek a lehetőségeken kívül abból a törvényből kell kiindulnunk, hogy a képesség az adekvát /neki megfelelő/ tevékenységben fejlődik. Pl. a matematikai feladatmegoldással kapcsolatos jártasságok, készségek /tehát műveleti képesség/ is csak akkor fejlődik, ha többféle feladatosztályba tartozó feladatot ill. ezek variánsait oldja meg /közben a megoldás módját interiorizálja/ a tanuló, ill. bárki más.

Az olvasási képesség /képességek rendszere/ is csak akkor fejlődik, ha a tanuló adekvát tevékenységet végez, tehát olvas! Igen, de az olvasási képesség önmagában is igen összetett, sokféle képességből és egyéb ismeretekből épül fel hierarchikusan. Sajnos, e strukturák feltárása - egyértelműen - még nincs megoldva. A hierarchikus felépítettség - részben! - itt is lehetne a matematikai képességekhez hasonlítani, ahol bizonyos elemi számolási készségek /alapműveletek .../ szükségesek más, magasabb szintű feladatok megoldásához.

Hasonló a helyzet az olvasásnál is.

Bizonyos alapkészségekre épülnek elemibb szintű jártasságok stb. Bizonyos fajta szövegek ismerete /eseményt elbeszélő szöveg, szakszövegek, tudományos szövegek/ ill. az ezek által szerzett tájékozottság, jártasság megkönnyíti nemcsak az azonos osztályba tartozó szövegek, /pl. szakszövegek, hasonló strukturájú szövegek, azonos típusba tartozó regények, stb./ hanem ezektől el-

térő, más természetű közlemények olvasását, megértését is. Többek közt ilyen irányú kutatásokkal, vizsgálatokkal találkozhatunk Nagy József munkáiban is. /Nagy, 1980/

Akik sokféle tudományos, ill. egyéb ismereteket, élményeket szereztek könyvekből - önálló olvasás alapján - azok akár tudatosan, akár spontán "ösztönösen" érzik, vagy ténylegesen tudják, hogy egyes szövegeket sokkal nehezebb, időigényesebb olvasni mint másokat, illetve, hogy az egyes szövegeket másként olvassuk és értjük meg.

Az ilyen olvasó már "előzetesen" /pl. a cím, a bevezető, a fűl-szöveg, a szöveg műfaja, a tartalomjegyzék átfutása, a szerző ismerete, illetve korábbi művei alapján/ "beállítódik" arra az olvasási módra, amely az adott szöveg megértését a leg-ökonómikusabban teszi lehetővé.

Ebben segítik a már interiorizált gondolati modellek, a korábbi olvasási tevékenység eredményeként kialakult stratégiák.

E fenti "mozzanatok" tulajdonképpen a gyorsolvasás egyik módszerével hozhatók kapcsolatba. Ezt a szakirodalomban "skimming" fogalomnak jelölik, amely legtöbbször az olvasási folyamat kezdete "... mely feltárja előttünk az olvasmány lényegét, alapgondolatát, az egész mű szerkezetét ... a részek arányát ... jelzi a szöveg olvashatóságát ... ha így megismerkedünk a művel, általános, átfogó képet alkothatunk magunknak róla, de semmiképpen sincs jogunk azt állítani, hogy azt elolvastuk, mert erről még szó sincs". /Kozma, 1965. 186-206.o./

A matematikában sem boldogul az ember az adott feladatrendszer hierarchiájának ismerete, előzetes "végigjárása" nélkül. Később természetesen egyes lépések "kies/het/nek", lerövidül az

algoritmus.

Az olvasási képesség fejlesztésénél sem lehet figyelmen kívül hagyni ezt a "stratégiát", mert vagy az olvasási teljesítmény, vagy a tempó - esetleg egyszerre mindkettő rovására történhet csak.

Ennek következményeként az olvasó:

- vagy aránytalanul nagy időráfordítással olvas és ért meg nehezebb szövegeket,
- vagy csak alacsony szintű /köznyelvi, mindennapi/ szövegekkel boldogul,
- vagy "nem tud olvasni" és lemond az ismeretszerzés ezen eszközéről; ld. a szakmunkástanulók nagy része,
- vagy /az olvasó/ "nem veszi az üzenetet", vagy nem úgy veszi, mint ahogy az adó szeretne volna, de erről az esetek többségében nincs számára visszacsatolás /különösen a művészi szövegeknél!/

A magyar nyelv és irodalom /tantárgy/ tanításánál van ugyan egy rendszer, de ez elsősorban a művészi nyelvű szövegek feldolgozására orientált. Viszont a szövegeknek csak egy részét alkotják a művészi szövegek! Másrészt az olvasási képességek eredményes fejlesztése - mint ezt a későbbiekben elemezni fogjuk - tisztán az anyanyelvi nevelés keretén belül, tisztán annak eszközrendszerével nem biztosítható!

A fentebb tett megállapítást, miszerint az olvasási képességnek adekvát tevékenysége az olvasás, ki kell egészíteni. Talán a következőképpen lehetne körvonalazni:

Az olvasási képesség az adott személy nyelvi fejlettségéhez mért,



és didaktikailag megfelelő sorrendben összeállított szövegfajták /tipusok/ olvasása és gyakorlása alapján fejlődik.

A következő fejezetben; "A szöveg mint bemeneti tényező" arra teszünk kísérletet, hogy a szövegeket kommunikációelméleti, ill. oktatásmetodikai szempontból osztályozzuk és vizsgáljuk.

Ugyanis a teljesítmény - itt természetesen olvasási teljesítmény - a személynek a szöveggel végzett munkája sajátosságait tükrözi, e munka azonban nagymértékben magának a szövegnek a jellegétől függ.

### 3. SZÖVEG MINT BEMENETI TÉNYEZŐ

#### 3.1. A szöveg fogalma

A későbbi szövegvizsgálat végett célszerű a szöveg fogalmának definícióiból kiindulni. Ugyanis ha egy definíció helyes, akkor valamennyire segít tájékozódni az adott fogalom tartalmi jegyeinek feltárásában.

Hogy a továbbiakban a szöveg "természetét" - szempontunknak megfelelően /adekvát módon/ értelmezzük - több szerző meghatározása figyelembevételével fogjuk ezt biztosítani.

#### Idő- és logikai rendben:

"... Nyelvujítási származékszó: a szó ige v-s töváltozatából alkották "g" képzővel; jelentéstani alapja a szó igének 3. "kigondol, tervez" jelentése volt. Mintájául a latin texere, szó: textus, szövet, szöveg, összefüggés szolgál ... "

/A magyar nyelv történelmi-etimológiai  
szótára, 798.o./

"1. Írásban vagy nyomtatásban rögzített mondanivaló, ill. az ezt alkotó, kifejezőmondatok összefüggő egésze, rendsz. hosszabb sora."

/A magyar nyelv értelmező szótára, 1962.  
388.o./

Az előbbi - genetikus meghatározás - arra utal, hogy a szöveg valamilyen szempontok által megformált, konstruált rendszer /kigondol tervez/.

Az utóbbi meghatározásban egyrészt az írásbeliség, másrészt az egységes, összefüggő, egész jelleg hangsúlyozódik.

Egy másik definíció alapján:

"1. Nyelvileg megformált /írott, nyomtatott stb./ mondanivaló egységet alkotó része. 2. Dalnak /színpadi/ zeneműnek, filmnek stb. szavakból, m-ókból álló része ..."

/Magyar értelmező kéziszótár 1972.1313.o./

Fenti definíció a szöveg nyelvi-grammatikai oldalára helyezi a hangsúlyt.

Végül Deme László meghatározása a szövegről:

"Nyelvi formába öntött objektivációja az egyéni pszichikai tartalom egy részletének, olyan terjedelemben és megformáltságban, amely elegendő ahhoz, hogy az adott helyzetben a kifejezés és/ /vagy tájékoztatás és/vagy befolyásolás feladatát ellátva, a teljesség és lezárttság érzetét is felkeltse."

/Deme, 1979.59.o./

Ez a meghatározás kiemelten jelzi a szöveg kommunikációs szerepét. Nem a klasszikus értelemben vett meghatározás a következő, nem is az volt szerzőjének a célja, de számunkra itt most az írott szöveg értelmezése szempontjából egy másik oldalról is teljesebbé teszi a megértést Zsolnai József megállapítása, mely szerint ... az írás funkciója elsődlegesen az, hogy a rendszerint térbeli, akutális kommunikációt időbelivé alakítsa..."

/Zsolnai, 1976.113.o./

E meghatározások együttesen azt jelzik, hogy a szöveg kommunikációs termék és azt, hogy a külvilág eseményeit meghatározott szabályok szerint szimbolikusan jelképező objektum.

### 3.2. Beszélt szöveg - írott szöveg

A fenti fogalmak között különbséget kell tenni! Csak így lehet érzékelteni, hogy az írott szöveg milyen nehézségeket okoz/hat/ a "VEVŐ", az olvasó számára - "mint írott szöveg" - ahhoz képest mintha ua. a szöveget /hallja/ auditív beszédértéssel "veszi". Szépe György szerint: ... az írás a teljes kommunikációból csak "porszemnyi réseket tud visszaadni", csak csekély méretű met-szetét nyújtja a teljes kommunikációnak. Sulya azonban igen nagy, mivel tartalmazza a teljes intellektuális részt." /Szépe, 1972. 45.o./

Véleményünk szerint a teljes kommunikáció és az írott szöveg között sajátos, "átmeneti helyzetet" képvisel a beszélt szöveg. Továbbá: a teljes kommunikációs helyzet /térbelisége és időbelisége/ és az írott szöveg között fokozati különbségek vannak abból a szempontból is, hogy a kísérő, nem-verbális kommunikációs közlések melyik faja és mekkora hányada hiányzik.

1. "Teljes kommunikációs helyzet: amikor térben és időben jelen van az "ADÓ" - és természetesen a "VEVŐ" is - személy és verbális közlését láthatóan és érzékelhetően "kísérik" a nem-verbális kommunikációs elemek is.

Ezek: arcjáték /mimika/

- tekintet
- a kéz mozgásai
- testtartások
- távolságtartás
- vokális csatorna /intonáció/,

ill. ezek váltakozásai. Tkp. ez az első jelzőrendszer!

2. Amikor a nem-verbális közlés "szűkebb", tehát elemeinek egy része hiányzik, /pl. ha a beszélő háttal, ill. hátul áll/.
3. Amikor a nem-verbális közlés "csak vokális" csatornán fogható. Ez esetben a tényleges vizuális hatás teljesen hiányzik. Ezen belül is lehet /és kell is/ differenciálni! Egyetértve Vacha Imre felosztásával, ezek a fokozatok a következők:
  - spontán beszéd,
  - félreproduktív beszéd,
  - felolvasás,
  - reproduktív beszéd /pl. színészek/.

A reproduktív beszéd ugyan tudatosan törekszik az "eredeti" non-verbális hatás fokozott kifejezésére, ami néha megtévesztő, mert a valóság nem mindig oly "tökéletes".

Logikailag egyébként lehetne a spontán beszéddel egy szinten említeni /pl. a rádióban elhangzó rádiójátékok szövegei, stb./.

Tehát a 3. szinten belül is kül. absztrakciós szintekről beszélhetünk. E fent írt állításokat erősíti meg Howard Smith is: Non-verbális kommunikáció c. munkájában a szóbeli információt a "jéghegy csucának" nevezi. Habár ő nem az írott és beszélt szöveg, hanem a verbális és non-verbális kommunikáció között tesz különbséget.

Visszatérve példánkhoz, ez a szint már tényleg a "jéghegy csucsa". De itt még mindig "jelen van" az un. első jelzőrendszer is. A hallásészlelés kül. módjai: ritmus, hang-

magasság, hangszin ... Hogy ezen belül is milyen fontos "fokozati különbségek" lehetnek, azt jól érzékelteti egy mono- ill. egy stereokészüléken ua. szövegmi hallgatása.

4. Irott szöveg: Ezen a fokon, ahogy Szépe György már idézett szövegéből olvashatjuk, tényleg csak "porszemnyi kommunikációs részek" adottak a teljes keresztmetszetből. A közvetlenül érzékelés adta lehetőségek teljesen hiányoznak.

A betűk, szavak szócsoporthok ... ugyan optikus ingert jelenthetnek, de ezek csak a "jelzések jelzései".

Az irott szöveg a második jelzőrendszerre irányul, tehát szinte kizárólag a gondolkodásra támaszkodhat. Arra viszont erőteljesen és magas absztrakciós szinten. "Sulya azonban igen nagy, mivel tartalmazza a teljes intellektuális részt." /Szépe, 1972. 45.o./

E fentiekből is következik, hogy az irott beszéd /és ennek megértése/ külön nyelvi funkció. Vigotszkij erről a következőket írja: "Mind szerkezetét, mind funkcionálási módját tekintve különbözik az orális beszédétől. Még minimális kifejlődése is magas szintű absztrakciót kíván meg ... az irott nyelv absztrakt minősége a fő nehézség ..." /Vigotszkij, 1967. 45.o./

Véleményünk szerint - többek között - ezek a jelenségek is okozák az olvasási eredménytelenségeket.

A beszélt szöveg megértése "szimultán" támaszkodik az I. és II. jelzőrendszerre, míg az irott szöveg /megértése/ főleg csak a II. jelzőrendszerre irányul, tehát csak a gondolkodásra.

Sőt, ha ezen a 4. sz. szinten belül még tovább differenciálunk, beszélhetünk: fogalmi és/vagy logikai szintekről.

Az első esetben - fogalmi szinten - bizonyos szavak, szócsoporthok fogalmakat jelölnek, tehát a konkrét észlelés számunkra nem adott, ill. nem feltétlenül, de korábbi, már meglévő képzeleteink közreműködhetnek.

A logikai szinten nincsnek már konkrét képzeleteink sem, tehát nem a dolgokról van képzetünk, hanem annak modelljéről, valamiféle jeléről. Pl. szakkönyvek szövegei egy részénél, tudományos munkákban, egyes szépirodalmi szövegeknél.

Annak ellenére, hogy az írott szöveg - absztrakciós szintjét tekintve - "messze van" a teljes kommunikációs helyzettől, vannak ugynevezett szükséges, de nem minden esetben elégséges "segítő tényezők", feltételek, amelyek az olvasó számára megkönnyítik a megértés folyamatát.

Ezek a következők:

A szöveg szerzőjének /ADÓ/ és olvasójának /VEVŐ/

- közös nyelvűsége: ez azt jelenti, hogy az olvasónak ismernie /ill. megtalálnia/ kell a szerző által használt módot. Pl. egy szakkönyvet nem érthet meg /vagy csak részben ért meg/ az, aki az adott tudományág mesterséges nyelvét /szakszó- és kifejezőkészlete/ nem ismeri, hanem csak "köznyelvi kódjával" próbálja az dekódolni. Még fokozottabban érvényes ez az irodalmi /művészi ny./ alkotásokra!
- a közös előismeretek: adott ismeretkörben a felkészültség mértéke. Ugyanis a közös nyelvűség szükséges, de általában nem elégséges. Pl. a pedagógiai szakirodalom szerzőinél a közös nyelvűség többé-kevésbé biztosított, de a közös előismeretek /felkészültség/ korántsem azonosak, egységesek, ami szintén nehezíti a megértést.

TELLJES KOMMUNIKÁCIÓS HELYZET

A megértést biztosító  
tényezők "ADÓ és VEVŐ" között:

- közös nyelv /kód/
- közös előismeretek
- közös előzmények

logikai  
fogalmi

IRÁS

"...porszemnyi kommuni-  
kációs részek a teljes  
keresztmetszetből."

/Szépe Gy./

/írott

szöveg/

"...a jéghegy  
csucsa."

/Howard Smith/

IRÁS

felolvasás

felreproduktív

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

IRÁS

B E S Z É D

/beszélt szöveg/

- pillanatnyi  
beszédhely-  
zet

-mimika

-tekintet

-a kéz mozgásai  
NON-VERBÁLIS

-testtartás

-vokális csatorna

TELLJES KOMMUNIKÁCIÓS HELYZET

A kommunikációs rendszer /mint piramis/ szintjei



- közös előzmények: ha az adó is és a vevő is részese volt /akár egymástól függetlenül is/ hasonló helyzeteknek, egyéb körülményeknek ... stb. Szempontunkból ez már egyre kisebb gyakoriságu tényező.
- a pillanatnyi beszédhelyzet: írott szöveg esetében tulajdonképpen nem jellemző.

Ld. a 3. számú ábrát!

### 3.3. A szöveg "természete", jellemzői

Amint Deme László fenti meghatározásából leginkább kitűnik, /az eredményes kommunikáció esetében!/ hármas feladatot tölt be a szöveg. Funkciói: a kifejezés és/vagy tájékoztatás és/vagy befolyásolás.

További jellemzője még, hogy a teljesség és a lezárttság érzetét is felkeltse a vevőben.

Rendszertani szempontból a kommunikációs folyamatba tartozik a kommunikáció tényezője, terméke.

Szöveg: tehát minden adott megnyilatkozás, a fenti definíció értelmében.

Szövegmű: /az előbbi részhalmazaként/

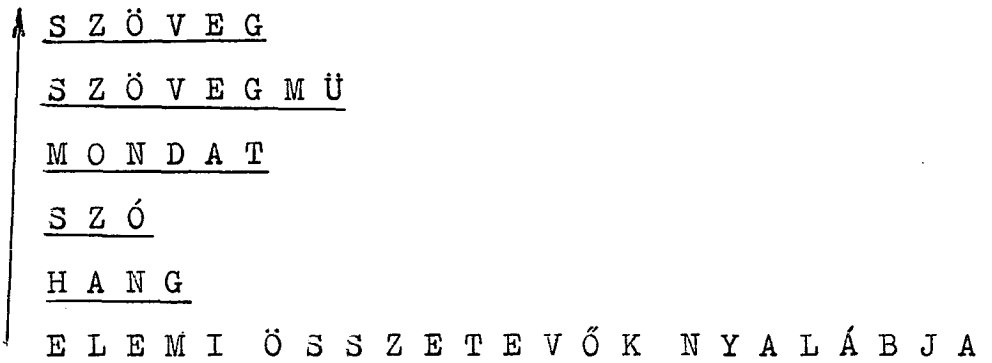
"A szövegnek szabályosan és igényesen formált /általában tartalmilag, szerkezetileg-formailag előre átgondolt, kicsiszolt, sokszor előre rögzített/ válfaja. /Szövegmű pl. egy hír, cikk, közlemény, rendelet, de akár egy igényesebb levél is./

A szövegműre a funkcionális jegyek mellett jellemzőek már a konstrukcionálisak is; sőt a létrejövő és rögzült mű, mint entitás

valójában már strukturált /is/."

/Deme, 1979.64.old./

A komm. folyamat mozzanata, terméke



4. sz. ábra

A továbbiakban, /mivel így megszokottabb/ a szöveg fogalmát is a szövegmű értelmezésére fogjuk használni!

A szöveg mondatokból épül fel, de több mint az alkotó mondatok pusztá összege. A szöveg összefüggő jelenség.

Mondat - szöveg összefüggésében gondolkodva:

"Ha elfogadjuk, hogy a mondat a jelentés legnagyobb és a tartalom /szövegtartalom/ legkisebb egysége ... A mondat lesz az az elem, melyen keresztül a jelentés /a mondat jelentése/ tartalomává válik, a tartalom részévé válik, a mondat pedig autonóm grammatikai egységből szövegrésszé." /i.m.41.o./

Már az eddig leírtak alapján is kitűnik, hogy a szöveget helyesen értelmezni csak akkor lehet, ha túllépünk a "szűk" nyelvi szempontokon!

David Hays nyomán - tanulmányában idézi Antal László - " ... mi-

féle szervezési módjai, principiumai vannak a szövegeknek? Nos minden szövegnek vannak szereplői ... nem kell okvetlenül Shakespeare-i hősökre gondolnunk a szereplők hallatára ... Egy orvosi dolgozat szereplői esetleg vírusok, daganatok, egy fizikai értekezéséi vektorok ...

Ugyanez a szöveg nem hivatkozik szükségszerűen ugyanazokkal az eszközökkel ugyanarra a szereplőre ..." /i.m.69.o./

Egy-egy fogalom, összefüggés ... jelölésében jellemzőek a szinonimák, a kül. szempontu megközelítések.

"A szereplők cselekménybe vagy bonyodalomba kerülnek. A cselekmény olyan térbeli, időbeli és oksági hálózatok összessége, amely a szövegek kül. részeit összefüzi ... egyetlen tudományos folyóirat sem közöl /legalábbis elvben/ olyan tanulmányt, amelynek megállapításai között mincsen oksági összefüggés ... van a szövegeknek témájuk és szempontjuk - ez a kettő a szövegszervezés jóval absztraktabb módja mint a nyelvi vagy cselekményi."

/i.m.69.o./

Tehát a szöveg szervezésének módjai lehetnek:

nyelvi, cselekményi, téma és szempont szerinti.

A nyelvi szervezés kivételével a többieket együttvéve lehet közös szóval TARTALMI szempontunak is nevezni. Dolgozatunk első nagy fejezetében "Az olvasó személy pszichoszociális fejlettsége mint előzmény- és feltételrendszer az olvasási tevékenységgel kapcsolatban" ezért is foglalkoztunk eléggé részletesen;

egyrészt a szubkulturális hatásokkal, amelyek sok előnyt, de ui. hátrányt is jelenthetnek, másrészt hangsúlyoztuk, hogy az olvasástanítási módszer "csak" egyetlen determináló tényezője

a későbbi folyamatos szövegolvasási folyamatnak.  
Különösen, ha mindig csak a technikai oldalát hangsúlyozzuk és az inf. felvétel /a másik nagy mozzanat/ szinte spontán módon alakul.

Még a tágabb értelemben vett nyelvi képességek szintje sem elég önmagában. Szükséges a kognitív /különösen a gondolkodási funkciók!/ tudatos fejlesztése, sőt, a mindezt magában foglaló személyiség megfelelő fejlettségi szintje ill. megfelelő fejlesztése. Ily módon ismét a személyiséget érő szubkulturális hatásrendszerhez jutunk vissza, valamint a másik fontos hatásrendszerhez, amit fejlesztésnek, oktatásnak nevezünk.

#### 3.4. A szövegértés általános mechanizmusa

Néhány fontosabb összefüggés e bonyolult, - ma még sok vonatkozásában nem ismert - folyamat jellemzőiről.

Mivel a szöveg több mint az alkotó mondatok összessége, /egy sajátos konstrukcionális rendszer/ és mivel nem csak nyelvi szempontok szerint szerveződik, ezért megértésének folyamata sem egyenlő a szöveget alkotó mondatok jelentésének felfogásával.

Erre - többek közt - a következő jelenségek utalnak, amelyeket mindenki tapasztalhat olvasási tevékenysége közben:

- Egy adott szövegen belül két mondat /legyen "a" és "b"/ külön-külön mást jelent/het/, de együttvéve egy új jelentés áll/hat/ elő. / $a+b=c$ /

- Ugyanaz a mondat teljesen eltérő jelentésű lehet egy másik szövegmű részeként.

- Ha egy, vagy néhány mondatot kiemelünk "szövegkörnyezetéből", akkor elveszti/k/ eredeti jelentésüket, ill. a szöveg eredeti jelentése változik meg.

Mindez arra utal, hogy egy-egy szövegmű egyszerre többrele vonatkozásban tekinthető strukturális egységnek. A kontextus /szövegen belüli összefüggések/ létezése és fontos szerepe is ezzel függ össze. Önmagában a nyelvi szerkesztés is sok segítséget ad a szövegtartalom felfogásához. Bizonyos esetekben a nyelvi szintaktikai ismeretekből kiindulva jutunk el a szöveg tartalmi - logikai strukturájához. A nyelvi jelekből visszakövetkeztetünk a jelzett tényekre és összefüggésekre. Noha a nyelvi-grammatikai ismeretek szükségesek, önmagukban nem elégségesek a megértési folyamathoz, mert a szöveg értés nem csak nyelvi kompetencia kérdése.

A kutatók véleménye megegyezik, hogy itt többek köztolyan műveleteknek van fontos szerepe, mint: halmazás, addíció, integráció, sűrítés. Sőt, e fent jelzett tényezőkön kívül, egy szöveg megértésénél nem csak a kontextus, hanem az intertextus /szövegen kívüli összefüggésrendszer/ is nagyon fontos szerepet tölt/het/ be.

A fentiek alapján - többnyire elfogadható - az a megállapítás, hogy a szövegeket általában előlről olvassuk és "fordított irányban" értjük meg. Különösen kezdő olvasóknál, vagy új típusú szövegek olvasásánál figyelhető meg ez a jelenség. Egyébként ez is függ a szöveg fajtájától, az olvasó felkészültségétől, stb.

A jóképességű olvasóban viszonylag gyorsan és teljesen "jön létre", alakul ki a szövegstruktúra /valamely vonatkozásban/, vagy ez már "előzetesen ismert" az olvasó előtt, korábbi élményei alapján.

A szövegtípusok megállapításánál és vizsgálatánál e tevékenység "specifikus megnyilvánulási formáit" ill. ennek hipotétikus mechanizmusát tárjuk fel.

"Kezdetben vala a szöveg. És a szöveg egyetlen mondat vala, a mondat egyetlen elem, s ez az elem egyetlen hangcsomó. De funkcionálisan teljes és lezárt vala, azaz szöveg és adott helyzetben elegendő.

A szöveg tehát nem azért egység ma, mert megszerkesztett, hanem azért megszerkesztett, mert eleve és természetétől fogva egység."

/Deme: A szöveg alaptermészetéről  
1979.65.o./

A szövegek egyik legfontosabb funkciója a K O M M U N I K Á C I Ó.  
A szövegek olvasójának pedig legfontosabb feladata ennek a kommunikációnak minél egyszerűbb módon és minél teljesebb mértékben történő "vétele".

Pedagógiai szempontból ez egyrészt alapos szövegismeretet, másrészt a különféle szövegekkel való foglalkozás képességét /stratégiák/ ismeretét igényli.

Ezért tartjuk szükségesnek a szövegek osztályozását, valamint megértésük folyamatának hipotétikus vizsgálatát főképpen kommunikációelméleti és oktatásmódszertani szempontok alapján.

a./ kommunikációelméleti

3.5. A szövegművek típusai:

b./ oktatásmódszertani  
szempontból

SZÖVEG:	{ mint jelrendszer a "kifejezettség" szerint }	{ EXPLICIT IMPLICIT }
	{ "tagoltság" szerint }	{ NON STOP FULL STOP }
	{ a nyelv kommunikativ funkció alapján, ame- lyek a szövegekben is tükröződ/het/nek }	{ REFERENCIÁLIS METANYELVI EXPRESSZIV-EMOTIV KONATIV FATIKUS POETIKA }
	{ "nyelve" szerint mint kódrendszer jellege szerint }	{ TERMÉSZETES NY. MESTERSÉGES NY. MŰVÉSZETI NY. }
	{ a közlés célja és a mondanivaló elrende- zésének módja szerint }	{ ELBESZÉLŐ LEÍRÓ ELEMZŐ-MEGGYÓZÓ }
	{ mint konstrukcionális rendszer /konstrukció/ szerint }	{ FIGURATIV NON-FIGURATIV }

Egy-egy szövegtípus elemzését, vizsgálatát a következő szempontok alapján végezzük:

- 1./ Az adott szövegtípus fogalmának különböző vonatkozásu jellemzését adjuk, és vele kapcsolatban illusztrációs példákat mutatunk be.
- 2./ Ezt követi a szövegtípus és a vele kapcsolatos olvasási stratégia hipotétikus értelmezése, valamint az ebből adódó főbb pedagógiai, olvasásmethodikai feladatok meghatározása.

3.5.1. Szöveg:  $\left\{ \begin{array}{l} \text{mint jelrendszer a} \\ \text{"kifejezettség szerint;"} \end{array} \right\} \begin{array}{l} - \text{EXPLICIT} \\ - \text{IMPLICIT} \end{array}$

#### A fogalom értelmezése, illusztrációs példák

Mint köztudott, az "explicit" fogalom alatt általában azt szokás érteni, hogy kifejtett, érthetően, világosan szavakba foglalt egy jelenségkör ...

A szövegben benne van, hogy ...

Az "implicit" jelleg a másik véglet, rejtett, ki nem fejtett, de értelemszerűen, értelménél fogva az is "benn van" a szövegben ...

A szövegeket afent jelzett szempontból két fő kategóriába sorolhatjuk. Köztük az átmenetek széles sávja foglal helyet.

A kifejtettséget legalább két vonatkozásban kell figyelembe venni. Egyrészt nyelvi, másrészt tartalmi-logikai szempontból.

Nyelvi szempontból explicitnek nevezhetjük az olyan szövegeket, amelyekben az alkotó mondatok közötti /szomszédos és távolabb eső mondatok egyaránt! / és a mondatokban lévő kapcsoló elemek



nemcsak beleérthetők, bele kell érteni a szövegbe, hanem "ki vannak írva", olvashatók, és így töltik be szövegszervező funkciójukat. Ilyenek például a konjunkció, a diszjunkció, az ekvivalencia, az implikáció nyelvi kifejező eszközei, a logikai alá- és fölérendeltségi viszonylatot kifejező hiperonimek és/ vagy hiponimek, az előre- és visszautaló névmások, stb.

Tartalmi-logikai szempontból nem nevezhető explicitnek az olyan szöveg, amelyben /egyrészt/ az események, folyamatok, állapotok ... bemutatásánál, leírásánál a szerző "eredményközpontu", olyan értelemben, hogy a folyamathoz, a leírt tényekhez vezető utat nem mutatja be. /Nem tartja fontosnak, feltételezi, hogy közismert az olvasó számára, másutt már megírta, itt esetleg csak hivatkozik, stb./. Pl. egy kísérlet eredményéről kapunk csak tájékoztatást, egy következményt az előzményektől többé-kevésbé függetlenül értelmez a szöveg. A körülmények egy része, az epizódok hiányoznak. Lírai művekben, némely tudományos szövegben csak rövid utalás van egy másik ismeretre, összefüggésre, amely feltételezi az utóbbi megértését.

Némely esetben a szerző kimondottan tudatosan nem vonja le a következtetést /legalábbis, nyíltan, direktan nem/, viszont a későbbi gondolatai erre a következtetésre épülnek. Továbbá, ahol az egyes mondatok végét kipontozza a szerző /... !/

Mind tartalmi-logikai, mind formai szempontból explicitté válik egy szöveg, ha alkotója mondandóját mellékletekkel, ábrákkal is kiegészíti és /többször is/ hivatkozik az abban jelöltekre. Biztosítják ezt a gondolatjelek közé, ill. a zárójelbe tett szavak, mondatok, vagy akár szövegrészek betűtípus, betűnagyság váltokozása, stb. Hasonló funkciót valósít meg egy szöveg, ha

egy jelenségkört, problémát többféle példával illusztrál, sőt, ha a példa "mellbevágó", tehát jó analógiát biztosít és emlékezetes marad. Ha ugyanazt a jelenséget több szempontból is megközelíti. Mindezek a megoldások a redundancia tudatos megvalósítását jelent/het/ik.

Az explicit szövegek további jellemzője lehet, hogy az adott tartalommal kapcsolatos nézőpontot, szempontot, /konceptiót/ nem úgy kell az olvasónak kitalálni, kikövetkeztetni, az addig olvasottak, stb. alapján, hanem maga a szerző hívja fel rá tudatosan a figyelmet.

Uj, ill. a szokásostól eltérő koncepcióju művek esetében a szerzők egy része egy-egy fogalom, összefüggés értelmezéséhez újra és újra visszatér, fogalomértelmezőt mellékel.

/Mindez általában a tudós típusu szerzőkre jellemző megoldás./  
A nyelvi, tartalmi-logikai szempontok "átjárják" egymást. Csak elvileg célszerű különválasztani ezeket.

Hogy milyen szövegek sorolhatók egyik, vagy a másik kategóriába, illetve az átmenetek sávjába, ez általában független attól, hogy egy szöveg pl. művészi, mesterséges nyelvű, vagy köznyelvi szöveg, stb. Mindegyik szövegfajtán belül lehet ilyen is, olyan is.

#### Illusztrációs példák:

Pl. a szépirodalmi /művészi/ szövegek sokféle műfaján belül az epikai alkotások általában explicitebbek, mint a líra. De ezeken belül is lehet tovább differenciálni, korstilustól, társadalmi háttértől, szerzőtől, témától, egyéb körülményektől függően.

Pl. Petőfi Sándor művei általában explicitebbek mint Ady alkotásai.

Ld. az 5. és 6. számú ábrát, ahol Petőfi S.: Az Alföld és Ady E.: Gőzösről az Alföld c. költeményekben próbáltuk az explikáló tényezőket bemutatni.

Explikációt biztosító "kapcsoló elemek" a szövegben

Petőfi Sándor: Az Alföld /részletek/

- I.v.sz. Mit nekem te zordon Kárpátoknak
- II.v.sz. Lenn az Alföld tengersík vidékén  
Ott vagyok honn, ott az én ...
- III.v.sz. Felrepülök ekkor gondolatban ...  
Tul a földön felhők közelébe
- IV.v.sz. Délibábos ég alatt kolompol  
Kis-Kunságnak száz kövér gulyája
- V.v.sz. Méneseknek nyargaló futása ...  
S a csikósok kurjantása ...
- VI.v.sz. A tanáynál szellők lágy ölében ...  
a kalászos buza ...  
S a smaragdnak eleven színével...
- VII.v.sz. Idejárnak a szomszéd nádasokból ...
- VIII.v.sz. A tanyákon túl a puszta mélyén ...  
... dőlt kéményű csárda ...
- IX.v.sz. A csárdánál törpe nyárfaerdő...  
Oda fészkel a ...
- X.v.sz. Ott tenyészik a bus árvalányha
- XI.v.sz. Messze hol az ég a földet éri
- XII.v.sz. Szép vagy Alföld, legalább nekem szép!  
Itt ringatták bölcsöm, itt születtem ...

Lokális kontraszt a II-III. versszakok között

Főként: határozószók, névutók segítségével.

A leírandó tárgyak közötti kapcsolatot egy magasabb fogalomkör alá rendeli

"És" kapcsolat /konjunkció/ a versszakon belül /VI-VII/

Helyrelációk: határozószók, névutók segítségével

A versszakokon belül, az egymás után következő ill. az egymástól távolabb lévő részek kötött is folyamatos és kifejezett a kapcsolat. Kifejezését tekintve tehát explicit szöveg.

Explikációt biztosító "kapcsoló elemek" a szövegben

Ady Endre: Gőzösről az Alföld

Magas, fátlan sikokról  
Nyargaltak le az Alföld  
Mély, szomorú völgyébe.  
/Fut a gőzös az éjbe./

"E"

Lokális kontraszt az I.  
versszakon belül

Világok és jövendők  
Néznek ki a vonatból  
S alacsony tanya-házak  
Óvakodva vigyáznak.

"I"

Itt a völgyben, ahol a  
gőzös elhalad, ott, ahol?!!

Tatárba belegyógyultak,  
Törökkel megbékültek,  
De a múltjukat állják  
S a fákat is utálják.

"I"

Ezek, amelyek?!!

Se virágjuk, se fájuk,  
Se némettel békéjük,  
Se kedvük ujja lenni:  
Álmuk a zsiros Semmi.

"I"

Ezeknek, nekik ... ?!!

"E"

Sem-sem kapcsolat a vers-  
szakon belül

Hajh, Alföldre lenyargalt,  
szűk, vén fejű magyar nép,  
Be elmúltak a multak  
S lovaid kisántultak.

"I"

Ide ... ?!!

"I"

Te, aki ?!!

Csalva, csalódva, csalván  
Kopár, régi sikodnak  
Valál emlékezője  
S lovad rossz nyergelője

"I"

Ugyanannak a fogalomnak az  
ismételt szerepeltetése  
valamennyire "biztosítja a  
kapcsolatot" az utolsó négy  
versszak között.

Nincs is e nagy világon  
Szánandóbb nép náladnál,  
Köd fölötted és köd lent,  
Ósi nép vagy és jöttment.

Kisirunk a gőzösből  
Sok, nehéz, könnyes jóslást  
Sorsodról, Alföld népe.  
/Fut a gőzös az éjbe./

Az egyes versszakokon belül, illetve a versszakok között is csak  
részben találhatók meg kiírt formában a "kapcsoló elemek".

Jelölések: "E" = explicit/ebb/ jellegű rész

"I" = implicit jellegű rész

tényezőket bemutatni.

A hasonló témájú Ady-költeményhez viszonyítva mind az egyes versszakokon belül, mind azok között "kiírt formában is" jelen vannak a különböző kapcsoló elemek. Petőfi költeményében a képszerűséget fokozza a szűkülő perspektíva alkalmazása is. Az explicit jelleget nem kizárólag a szerző személye, gondolkodásmódja stb. határozza meg. Olyan determinánsoknak is szerepe van, mint az adott társadalmi, történelmi háttér, korstílus, irodalmi irányzat, a téma, amelyről egy szövegben írnak, stb. Ezért a bemutatott, elemzett Ady-vers nem csak azért implicit/ebb/, mert Ady írta, hanem azért is, mert pl. a szimbolizmus, a konkrét mondanivaló jellegének "ez a forma" jobban megfelel. Nála a táj /leírása/, bemutatása csak eszköz tényleges mondanivalója kifejezése céljából. Tehát kategórikus kijelentéseket nem tehetünk egy-egy szerzővel kapcsolatban az említett tényezők együttes ismerete nélkül. Célunk itt most egyébként sem e problémák elemzése, hanem csak annak illusztrálása, hogy egy-egy konkrét, egyedi szövegben, hogyan "jelentkezik" az implicit, vagy explicit jelleg.

További példák:

Az ókori Spárta lakosainak beszédmodora nyomán terjedt el a lakonikus beszéd. A spártai anya hadba vonuló fiának - a hagyomány szerint - e szavakkal adta át a pajzsot: "Ezzel vagy ezen."

Explicit formában ez a következőket jelent/het/i:

Ezzel a pajzzsal térj vissza élve vagy ezen hozzák vissza holt tetemedet.

Erősen implicit jellegű pl. Caesar győzelmi közleménye:

"Veni, vidi, vici" Jöttem, láttam, győztem.

Ezekben az implicit jelleg főképpen tartalmi-logikai vonatkozásban jelentkezik. A népköltészeti alkotások körén belül különösen a népdalok, balladák, stb. többek közt tömörségük - implicit jellegük - által váltanak ki nagy hatást!

A rendeletek, törvények nagy része szintén az implicit szövegek közé tartozik, amely tulajdonság ezek pontos értelmezését veszélyeztet-/het/i. E szövegek megértésével kapcsolatban felmerülő nehézségek okait a később tárgyalásra kerülő - mesterséges ny. szövegeknél más szempontból is elemezzük.

A mesterséges nyelvű szövegekkel /tudományos és szakszövegek/ szemben általában követelmény az explicit szerkesztésmód, különösen ha egy diszciplína /tud.ág./ rendszerének teljes feltárása, bemutatása a funkciójuk. Ilyenek pl. a jól szerkesztett tankönyvek, szakkönyvek.

### A gátlások

"Már a gerincvelő működésének a tárgyalásakor, de a kisagy, a centrenkephalom és a kéreg funkcióit analizáló fejezetekben is említést tettünk arról, hogy az idegi folyamatok szervezésekor a neuronokon végighaladó impulzusok nem csupán ingerületi állapotokat, pontosabban izgalmi állapotokat hoznak létre, hanem egyes agyi struktúrák éppenséggel az izgalmi állapotnak az ellenkezőjét: gátlást idéznek elő. Gondoljunk csak a Renshaw sejtekre, amelyek az antagonista gátlás létrejöttéért felelősek, vagy a kéreg S /supressor/ zónáira. Ezek funkciója, aktív működése, az aktuális izgalmi állapotot megszüntetik. Leszivják a reverberációs körökben keringő periodikus impulzusokat és ezáltal CIS állapotot hoznak létre.

Tehát a gátlás folyamata aktiv neuronális tevékenység. I.P.

PAVLOV a gátlási folyamatokat két nagy csoportra osztotta:

1. Külső gátlások

2. Belső gátlások

Ad 1. Külső gátlás /másképpen feltétlen gátlás/, akkor jön létre, ha két központ simultán kerül izgalmi állapotba.

Példa: egy jól begyakorolt feltételes reflexfolyamat lebonyolítása közben az állatot más természetű inger is éri ... hogymilyen mértékben rontja le az új izgalmi állapot a meglévőt, a betanultat, az attól függ, hogy melyik ingernek van nagyobb ható ereje /az erők törvénye/." /Horváth, 1982.180-181.o./

Idézett szövegrészletben az explicitás szemléletes példáját láthatjuk.

Ezt biztosítják - többek közt - a szövegben már korábban ismerttetett fejezetekre történő visszautalások, az egyes fogalmak, összefüggések szinonimái, a zárójelbe tett, értelmező célú kifejezések, a konkluziót, valamint az implikációt kifejező nyelvi elemek /tehát, ha-akkor, az attól függ/, a példa adása stb.

Lásd az idézett szövegben az aláhuzott részeket!

### Szövegtípus és olvasási stratégia

A szöveg jellege meghatározza az olvasási stratégiát. Egy szöveg többféle vonatkozásban determinálja a megértés folyamatát.

Ebben a fejezetben a szöveg "kifejezettségével", - mint szövegjellemző sajátossággal - összefüggésben vizsgáljuk e folyamatot, illetve ennek stratégiáját, valamint metodikai vonatkozásait.

Genetikus szempontból ennek a folyamatnak a következő főbb mozzanatait különböztetjük meg:

Kezdő olvasó, aki már elsajátította az olvasás technikai alapjait explicit szövegek olvasását "eredményesen" végzi. Ha implicit szöveggel kerül szembe, ez már nehézséget okozhat, ekkor "jön a stratégia", amelynek lépései, taktikai mozzanatai a következők: a./ a nyelvi explikáció megvalósítása, amely általában előfeltétele a tartalmi explikációnak. Ez azt a folyamatot jelenti, amikor az olvasó a "hiányzó nyelvi kapcsoló elemeket" kiegészíti, kiegészíti a közvetlenül kapcsolatban álló kifejezések, mondatok között, illetve nagyobb szövegrészek, logikai egységek között /a szöveg makrostrukturális szintjén is/. Ezek pl. a következők: is, meg, és/vagy, ha-akkor, ebből következik, ezzel szemben, stb. Uj, még kevésbé ismert, illetve gyakorolt szövegfajtaknál még a jó olvasási képességekkel rendelkező személyeknél is megfigyelhető ez a művelet. Belső beszéd formájában, illetve segítségével "rekonstruálják" a hiányzó nyelvi elemeket /kapcsoló elemek/. Ezek ismerete és analóg helyzetekben történő alkalmazása részben korábbi olvasási élmények, részben más, pl. gyakorlati kommunikációs tevékenység által alakult ki /interiorizálódott/.

Mindez azért fontos, mert kezdő olvasónál, vagy új fajta szöveg esetében a gyakorlott olvasónál is a megértési folyamatban főképpen a lineáris koherencia /fogalmak, kijelentések egymás utáni sorrendje alapján történő megértés/ a jellemző.

b./ A következő mozzanat - az előbbieket következményeként - a tartalmi explikáció megvalósítása. Ennek az utóbbinak is két fokozata van: a lineáris, valamint a globális reprezentáció.



Ezek a szintek már nem csak az implicit szövegekre érvényesek, hanem általában mindenféle szöveg olvasására. Gyakorlott olvasó ugyanis nem csak mondatonként /egymás utáni sorrend alapján/ rakja össze a szöveget, mint egységet, hanem már olvasás közben, bizonyos esetekben már előtte "felismeri" a szöveg összefüggésrendszerét /a kontextust/.

Mindezek a "mozzanatok" nem minden esetben alkotnak egy "merev sorrendet". Szimultán is megvalósulhatnak! A lényeges az, hogy az implicit szövegek olvasása-megértése szükségessé teszi az "explicitté tevés" műveleteit is. Az ilyen szövegek olvasása sok esetben problematikussá, pl. többértelművé teheti az információ vételét, különösen akkor, ha a tartalom önmagában is új, összetett, stb. /pl. egyes rendeletek, törvények szövegei/.

Tehát fokozottabb figyelmet, koncentrációt, tudatosabb következtetési műveletvégzést "kényszerít rá" az olvasóra, ezért fejlesztőbb hatásu lehet a megismerő funkciók /különösen a gondolkodás/ fejlődésére. Ugyanakkor ezt jobban fel is tételezi, tudatosabbá igen, de "kényelmesebbé nem teszi" az olvasást.

Ezzel /is/ magyarázható, hogy bizonyos típusba tartozó /erősen explicit/ regények, egyes versek, az un. sikerkönyvek közkeletté válnak. Például egy szerelmi regény vagy kalandregény, tudományos-fantasztikus szöveg, stb. olyan apró "finom" mozzanatok, helyzeteket, jelenségeket ... "rezdüléseket" is érzékeltet, amely egyébként konkrét, egyedi helyzetben is velejárója egy-egy jelenségnek, amelyre azonban tudatosan nem minden esetben figyelne fel az olvasó.

A szövegek e jellemző sajátosságai meghatározzák az olvasástani-tási stratégiát, ill. annak módszertani vonatkozásait.

A nyelvtan - helyesírás, a fogalmazás, /általában az anyanyelvi tárgyak/ tanításának folyamata kellene elsősorban, hogy eszközt nyújtson a nyelvi jel- és szabályrendszer ismereteinek kialakításával /pl. a leíró nyelvtan/. Mivel ez eléggé öncélú, stratégiát nem ad. Kialakulhat kiben-kiben spontán a szöveg-megértés algoritmus, kimenetele azonban bizonytalan és nem gazdaságos.

Stratégia: a nyelvtanulást /tanítást/, mint a megértés eszközének az elsajátítását kellene biztosítani a nyelvtani szabályok megismertetésével. A megismeréssel egyidejűleg explikálási feladatokat lehetne megoldani /megoldatni/.

Ehhez már előzetesen úgy kellene a szövegeket /tankönyvi és egyéb szövegek/ megalkotni, kiválasztani, hogy erre a tevékenységre "kényszerítve legyenek" a tanulók. Mindez a meglévő szövegekkel kapcsolatban is megvalósul, csak éppen rendszertelenül és nem tudatosan!

Az oktatási elveket figyelembe véve a pedagógus explikálna, /modellt biztosítva/, majd a tanulókkal explikáltatna minél többféle tartalmú és szerkezetű szöveget. A tantárgyakban előforduló szövegalkotási tevékenységben feladatként lehet adni /a tanulóknak/ az explicit vagy implicit kifejezési formák alkalmazását. Ily módon alakulhatna ki bennük egy algoritmus /e tevékenységgel kapcsolatban/, és ezek után már csak gyakoroltatás kérdése, hogy ennek bizonyos mozzanatai készséggé fejlődjenek, illetve maga a tevékenység jártassággá váljon. Az olvasási-megértési képesség /mint képességrendszer/ ilyen eleminek tűnő, de fontos ismeretekből és műveletekből alakul ki, ill. fejlődik tovább.

Mivel az explicitást növelik az un. szöveg fölötti tényezők, /amelyekről az írott szöveg beszélt, szöveg összehasonlításakor említést tettünk/ ezért az eredményes szövegfeldolgozást nem csak az anyanyelvi tárgyak kell, hogy biztosítsák, hanem az összes többi tantárgy szövegei. Az egyes anyagrészek feldolgozásánál a szaktanároknak is mintát, modellt kellene biztosítani ebben. Tisztán grammatikai ismeretek segítségével a szövegek nagy része nem dolgozható fel, a konkrét tartalmi, logikai, stb. összefüggések /amint szövegszervező tényezők/ ismerete elengedhetetlen! A szaktárgyi szövegek feldolgozását sokkal tudatosabbá kell tenni a fenti szövegsajátosságot /explicitás, implicitás/ is figyelembe véve: Sajnos, a tankönyvek önálló tanulhatóságát néha a túlzott implicit jellegű szövegek nehezítik. Mindezt úgy szokták kifejezni, hogy az anyanyelvi nevelés nem csak a magyar tanár szakos feladata!

3.5.2. SZÖVEG:  $\left\{ \begin{array}{l} \text{"tagoltság" szerint} \end{array} \right\} \begin{array}{l} \text{NON-STOP} \\ \text{FULL-Stop} \end{array}$

A szövegek elemzésében, vizsgálatában /itt is/ az előző fejezetben ismertetett menetet követjük.

#### A fogalom értelmezése, illusztrációs példák

"A szöveggel való foglalkozásnak valóságos varázsszava a koherencia, az összetartó erő, struktúra, amely a szöveget egésszé, lezárttá, integrálttá teszi."

/Károly, 1979.24.o./

A koherenciának a legfontosabb tényezője a szemantika, a szöveg jelentéstani oldala, amelynek mind a lineáris folytonosság biztosításában, mind a globális egység megteremtésében döntő jelentősége van.

A szövegek egy részében ez az egység /koherencia/ olyan formában /is/ jellemző, hogy az adott szöveget, mind nyelvi, mind jelentéstani - logikai, valamint formai vonatkozásban a "szokásostól" eltérően szinte tagolatlaná teszi.

Másrészt - köztudott, hogy a nyelv egyik és nem kizárólagos - funkciója a kommunikáció biztosítása, de ezen kívül van még olyan fontos rendeltetése /is!/, amit "gondolkodás-funkciónak" nevezhetünk. Ez egyszerűen a gondolatok "kivetítését" /projiciálását/ jelenti, másként megfogalmazva: a személyiség önkifejezésének egyik formája.

Ha e fent leírt sajátosságok alapján vizsgáljuk a szövegeket, akkor célszerű a "non-stop" és a "full-stop" szövegtípusok megkülönböztetése.

NON-STOP: megállás nélküli, szünet nélküli, folyamatos /szöveg/.

FULL-STOP: az előbbivel szemben a teljes megállást jelenti.

A felesleges ismétlések elkerülése végett a "full-stop" szöveg értelmezésével itt külön nem foglalkozunk, ugyanis a következő fejezetekben többféle vonatkozásban ezt a szövegtípust fogjuk vizsgálni.

A NON-STOP szövegek az ugynevezett "egyetlen mondat" szövegek. Bergson szerint - idézi Károly Sándor - "az egész lelki életünk olyan, mint egyetlen mondat, vesszőkkel van teleszórva, de pont nem vágja el sehol." /i.m.27.o./

Az ilyen szöveg több sornyi, sőt több oldalnyi terjedelmű össze-

tett mondat, amelyet mondatzáró pont nem tagol.

Amikor az egyetlen mondat, /egyébként mint a szöveg építőeleme/ maga is önálló szöveggént /pl. versként/ jelenik meg sajátos "egysejtűvé" alakulva.

A félreértések elkerülése végett: a beszédmű, mint kerek, lezárt közlemény akár két kötetnyire is terjedhet, de ennek ellenére - értelmezésünk szerint - egyetlen mondatból is állhat.

Amikor non-stop szövegről szólunk, akkor természetesen az "egyetlen mondat" sajátos módon hierarchizált /nyelvi, tartalmi-logikai, szerkezeti stb. szempontból/ többszörösen összetett mondat.

Tehát nem arról van szó, hogy az "egyetlen" - szokványos értelemben vett- mondatot nevezzük /itt és most!/ egymondatos szövegnek. Nyelvi szempontból a non-stop szöveg sok mondatból áll ugyan, de ezek úgy kapcsolódnak egymáshoz, hogy köztük nincs pont, csak vessző, kettőspont stb. A teljes megállást szükségessé tévő írásjel /pont/ nincs, illetve csak valahol a szöveg végén ... Az egyes, alkotó tagmondatai sem mind szabályosak, néha csak mondattöredékek, részletek találhatók.

Formai szempontból az ilyen szövegekben általában nincs bekezdés, nincs "új" sor, egyes szerzőknél még "fejezet" sem található. Szóbeli formában mindezek, a metakommunikatív tényezők - különösen az intonáció - segítségével jobban "érzékelthetőek", de mégis egy sajátos egységet tükröz az ilyen szöveg.

Tartalmi-logikai vonatkozásban az emberi gondolatok szabadabb folyása és egymáshoz kapcsolódása jellemzi. A tér, az idő és az okságviszonyok rendjének nagyobb foku fellazulása szintén megfigyelhető. Mindezek azzal magyarázandók, hogy a kommunikációs

funkció mellett, néha annak rovására a szerző célja, hogy gondolatait, érzelmeit egyszerűen csak "megfogalmazza, kifejezze", oly formában, hogy benne folyamatosan "alakulnak". Tehát a kommunikáción kívül az önkifejezés, a kivetítés /projekció/ pszichikus szükséglete tükröződik.

Természetesen az "egyetlen mondat" szöveg sem annyire tagolatlan rendszer, mint sokszor gondoljuk.

Logikai szempontból ugyanis annyi mondatra /gondolatra/ bontható ahány prediktatív egysége van. Ugyanis a logikai alanyok és a velük kapcsolatos kijelentések /predikátumok/ feltárhatók, rendszerezhetők még az ilyen szövegben is.

Sőt, e szövegfajtaán belül különböző típusokat is megkülönböztethetünk: a./ Az egyik típusba olyan szövegek sorolhatók, amelyek-

ben a központi gondolatot /mondanivalót/ az utolsó sorok tartalmazzák. Az előzmények hosszú sora, mint sajátos tagolatlan egység ezt a befejezést "készíti elő". A záró gondolatok az összes előzményt /feltételeket/ rendezik - egy, vagy több szempontból - egységes egésszé. Ezeknek a befejező soroknak a terjedelme viszonylag kicsi, tartalmuk /súlyuk/ viszont "kiegyenliti" az előzetes terjedelmi többletet.

Ezt a típust főleg Kölcsey, Eötvös, Vörösmarty, Petőfi stb. művei /ill. ezek részletei/ képviselik. Ezek a szövegek logikai szempontból egy - tág értelemben vett- implikációs összefüggésként is értelmezhetők. /Ha-akkor kapcsolat/. Ld. alább az illusztrációs példákat!

b./ A következő típusba olyan non-stop szövegek tartoznak, amelyekben még ennyire sem tudjuk a tartalmi-logikai elhatárolást megvalósítani, ahol a gondolatok zsufoltak. Nyelvi szempontból a felsorolások, az alá- és mellérendelő mondatok tulburjázó szövevényé okozza ezt. Ilyen szerkesztésmód figyelhető meg pl. Zrinyi Miklós munkáiban.

c./ A harmadik típusba sorolható szövegekről a következőket mondhatjuk: a "tagolatlanságon", mint speciális szövegjellemző sajátosságon kívül, olyan tulajdonsággal is rendelkezik, hogy az utószakasz, a "befejezés" nem zárja le /a szövegben tükröződő/ gondolatmentet. Az ilyen szöveget véget nem érő módon tovább is lehet/ne/ folytatni. Ez a megoldás pl. Jókai, Krudy munkáiban fordul elő.

Ezek a sajátosságok nem csak egy szövegműre /mint egészre/ jellemzőek, hanem annak valamely részére, részletére. E típusok megkülönböztetése szintén nem jelent/het/ merev kategorizálást számunkra.

#### Illusztrációs példák:

A NON-STOP szövegek csoportjába főként csak a művészi, valamint a köznyelvi szövegek tartoznak. A mesterséges nyelvű /szak- és tudományos szövegek/ eredeti funkciójukkal kerülnének ellentmondásba, ha a fent leírt sajátosságokkal rendelkeznének. Mindez tükröződik az illusztrációs példa-anyagban is.

"Ezreket fogsz láthatni, kik ajkaidon hordozzák a szent nevet;  
kik magasztalva emlitenek mindent, ami a honi föld határain  
\*belül találkozik; kik büszkén tekintenek az idegenre, s hálát  
\*mondanak az égnek, mely őket magyaroknak születni engedé:  
s véled-e, hogy ezeknek sziveik szeretettel buzognak a haza  
\*íránt, véled-e, hogy ezen hazaszeretet az, amely a rények  
/erények/ koszorujában olthatatlan fénnel ragyog, s a történet  
\*évkönyveiben tisztelő bámulattal emlittetik?"

/Kölcsey: Parainezis/

A fenti szövegrészletben az egyes predikativ egységeket aláhúzással jelöltük.

"Ha majd a bőség kosarából  
mindenki egyaránt vehet,  
Ha majd a jognak asztalánál  
Mind egyaránt foglal helyet  
Ha majd a szellem napvilága  
Ragyog minden ház ablakán  
Akkor mondhatjuk, hogy megálljunk,  
Mert itt van már a Kánaán!"

/Petőfi S.: A XIX.század költői/

Idézett részlet, amely egyben a költemény csúcspontját jelenti, non-stop egységnek tekinthető.



"Nemzetek, országok! kik rut kelepcében  
Nyögtök a rabságnak kínos kötelében,  
S gyászos koporsóba döntő vas-igátok  
Nyakatokról eddig le nem rázhatátok;  
Ti is kiknek vérét a természet kéri,  
Hiv jobbágyitoknak felszentelt hóhéri,  
Jertek, s hogy sorsotok előre nézzétek,  
Vigyázó szemetek Párizsra vessétek!"

/Batsányi J.: A franciaországi válto-  
zásokra/

Ez a költemény egyetlen mondatból álló, önálló, epigrammatikus  
rövidségű verskompozíció. Ez esetben a szövegmű "egészére"  
jellemző a non-stop jelleg.

A GUTENBERG ALBUMA /részlet/

	"Majd ha kifárad az éj s hazug álmok papjai szűnnek	
	S a kitörő napfény nem terem áltudományt;	
	Majd ha kihull a kard az erőszak durva kezéből	
	S a szent béke korát nem cudarítja gyilok;	
	Majd ha baromból s ördögből a népszaroló dus	
Gondolatok	S a nyomoru pór nép emberiségre javul;	
rendezetlen	Majd ha világosság terjed ki keletre nyugatról	hierarchi- zált rend- szer
halmaz	És áldozni tudó sziv nemesíti az észet;	
	Majd ha tanácsot tart az föld népsége magával	
	És eget ostromló hangokon összekiált,	
HA !!!	S a zajból egy szó hallik ki dörögve: "igazság"!	
	S e rég várt követét végre leküldi az ég:	
	<u>Az lesz csak méltó diadal számodra, nevedhez</u>	
AKKOR	<u>Méltó emlékjelt akkoron ad a világ."</u>	rendszerző, strukturáló gondolat/ok/

/Vörösmarty: A Gutenberg albuma/

Az előbbi idézetekkel együtt abba típusba sorolható, ahol az utolsó sorok /gondolatok/ lezárják, befejezté teszik a szöveget. Ezekben - többnyire - az előzmény-következmény /implikáció/ összefüggés tükröződik. Lásd: A Gutenberg albuma c. költemény elemzését, ill. jelölését.

"Hát mennyivel inkább minékünk, kik veszedelemben vagyunk, az egész lelkünknek igyekezetét, minden testünknek fáradságát fordítanunk kell a mi utolsó veszélyünknek eltávoztatására; mert egyébiránt kinek szántsunk, kinek vessünk, kinek neveljük édes magzatainkat, ha biztonságunkra gondot most nem viselünk; majd a pogányé leszen az, ami most a miénk.

És csak öt esztendő, avagy kettőt sem ígérhetünk magunknak, ha nem godoskodunk.

/Zrinyi Miklós: Az török árium ellen való  
orvosság - részlet/

Vészi Endre: Egyetlen mondat lélegzetvételekkel /részlet/

"Árvai ott állt a tükör előtt, nagykockás öltöny, sárga kacsacsőrű cipő, tárgyismeret, mondta maga elé; hogy honnan ismeri ennyire a mai életet, egy kis ujságíró kérdezte ezt /szép hosszú lába van!/, a kérdésre csak szemérmetlen dicsekvéssel lehetett volna felelni; a bordó függöny szárny mögött, mondta, már jóval a kis nő távozása után ... "

/Vészi: 1978. 555.o./

Zrinyi M., ill. Vészi E. műveiből vett részletek a non-stop szövegeknek abba a csoportjába sorolhatók, ahol a tartalmi, logikai struktúra még annyira sem tagolt, mint az előbb említett illusztrációs példákban.

"És ez a minden erőszakkal elnyomott, minden ravaszsággal elaltatott, izekre tépett, provinciákra szaggatott, osztályokra elkülönített s minden darabjában egymás ellenségévé tett nép, feje fölött a Vatikánnak, lába alatt a kamarillával, oldalában az idegenek szuronyaival, lábain az európai szentszövetség láncáival, elkábitva a babonától, elszoktatva az erélytől, megfosztva nagyságától, kitörölve a históriából, ez a nép még arra

gondol, hogy újra föltámadjon, s megkötözve, elaltatva, eltemetve emelgeti maga fölött a koporsófödelet s a koporsó födelére rakott egész világrész sirhalmát, s e sirhalom fölött "REQUIEM AETERNAM"-ot éneklő egyes, kettős és hármaskoronák egész kórusát! ...

/Jókai Mór: És mégis mozog a föld.  
részlet/

A fenti idézet, valamint Vészi Endre említett munkája /részben!/ a non-stop szövegek harmadik típusába tartoznak. Akár tovább is lehetne folytatni ezeket a részleteket, újabb gondolategységeket illesztve a leirtakhoz.

Nem lezárt gondolatok, nem sugallják a befejezettséget, sőt a továbbgondolkodásra ösztönözhetnek.

### Szövegtípus és olvasási stratégia összefüggései

A NON-STOP szöveg is természetének, sajátosságainak megfelelően determinálja /határozza meg/ az olvasási stratégiát.

Hogy miben különbözik a többi /FULL-STOP/ szöveg olvasásától, arra a választ csak akkor adhatjuk meg, ha feltárjuk tulajdonságait, strukturáját. Hiszen a struktúra-dinamika törvénye szerint a struktúra meghatározza a funkciót. A fejezet első részében /a fogalom értelmezésekor/ ezt vizsgáltuk és próbáltuk feltárni.

Az "egyetlen mondat" típusú szövegek olvasása szinte egyetlen lélegzetvétellel, egyetlen szusszanással történik.

Egy "megszakítások nélküli" művelet sor egészen a szöveg végéig.

Egyes szövegeknél még a "vég", a befejezettség érzése sem jellemző, mert akár tovább is lehetne folytatni a gondolatot.

Az olvasási folyamat "leképezi" a szerző pszichikus állapotát, folyamatait, amelyet akkor élt át, amikor a szöveg a tudatában kialakult, fejlődött. Általában ez rendezetlen, ad-hoc jellegű, a köznapi gondolkodáshoz hasonlít, néha úgy tűnhet, mintha kevésbé szerkesztett volna! Az ilyen szövegek olvasására a többi szövegektől eltérően különösen érvényes az a jelenség, hogy "előlről olvasunk, de visszafelé következtetve" értjük meg igazán.

A hangsúly az egész és a folyamatos fogalmakon van, továbbá jellemző, hogy általában az utolsó gondolatok /egységek/, néha csak ezek determinálják az összes előzőt.

Az ilyen szövegekben a fő gondolatot, szempontot, stb. /többnyire/ általában az utószakasz tartalmazza, ami előtte van előkészíteti, megvilágítja ezt a végső, központi gondolatot.

Az előszakasz lehet annyira zsufolt, hogy /nyelvi, tartalmi, logikai szempontból egyaránt/ elfedi a szöveg szerkezeti gerincét. Ezért az egyes gondolati elemeket /tagmondatok/ többnyire csak önmagukban érthetjük meg, részben egymáshoz való viszonyukban is. Pl. párhuzamos mellékmondatok = mellérendeltségi viszony van a jelentésegységek között Petőfi S.: A XIX. század költői c. művének idézett gondolatai között. Hasonló a helyzet Vörösmarty idézett költeményében is /A Gutenberg albuma/. Más non-stop szövegekben ezek között tartalmilag, logikailag lehet ellentmondásos viszony is. Példa erre Batsányi: A franciaországi változásokra c. verse.

Ezekben a szövegekben olvasás közben még előzetes következteté-

seket sem tudunk magunkban megfogalmazni.

Ezért itt különösen fontos az elemek halmozása, és az addició /összegezés/ művelete.

Általában a szövegek olvasásánál a következő mechanizmus a jellemző: Az elolvasott első mondatok után /az addig olvasottak alapján/ következtetéseket fogalmaz meg az olvasó. Mindezek a kontextus /szövegösszefüggés/ "addig adta" lehetőségek alapján helyesek, részben azok, vagy helytelenek a szöveg egészét tekintve.

A szövegben történő további előrehaladás során ezeket az információkat, a későbbiekkel összevetve megerősíti, vagy korrigálja magában a "vevő".

Non-stop szövegeknél különösen fontos a megértéshez az utolsó tagmondatok /gondolatok/ ismerete, a szövegek olvasása közben következtetéseink iránya, szempontja szinte ismeretlen, illetve bizonytalan, és csak az egész szöveg elolvasása után válik ismertté, hogy miért, mi célból milyen elvek alapján rendeződhetnek azok a gondolatok /elemek/, amelyekkel előtte találkoztunk.

E mechanizmus "működése" a következő, Vörösmarty idézett verse olvasása közben.

Ha olvassuk az egyes /első, második, stb./ sorokat megértjük ezeknek a jelentését /külön-külön/.

Pl. ha megszűnik a szellemi elmaradottság, ha megszűnik az erőszak ...

Ezeket gondolatban egymás mellé és/vagy után helyezzük, de még az ötödik, hatodik sorokat olvasva sem tudjuk, hogy milyen irányba vezetnek, miért éppen /a feltételezett/ az adott irányba stb.

Nyelvi szempontból is hasonló a helyzet; azonos szövegi bekezdések azonos ritmikai egységek ... követik egymást.

Mindez az olvasó tudatában tkp. egy rendezetlen halmazt jelent /gondolatok halmaza/. Viszont az utolsó gondolat(ok) olvasása mint egy rendező elv pl. tartalmi, ideológiai stb. vonatkozásban célt és irányt biztosít az addig felhalmozott gondolatok szerveződéséhez.

Emlékezetben tartva és halmozva az addigi gondolatokat, most már egy strukturált rendszer alakul ki az olvasó tudatában /globális reprezentáció/. Ld. a nevezett költeményt az illusztrációs példánál!

Ezért, e jellemzők következménye, hogy szinte megszakítás nélkül /egy lélegzetvétellel/ olvassuk az ilyen szövegeket.

#### Olvasástanítási stratégia, pedagógiai, módszertani vonatkozások

Ismételten a szöveg sajátosságait kell figyelembe venni.

A NON-STOP szövegek nyelvi-grammatikai szempontból főleg a többszörösen összetett mondatok, körmondatok témakörével kapcsolatosak.

Másrészt funkciójuk nem csak a közlés, hanem az ún. "gondolkodás-funkció", a pszichikus folyamatok "belevetítése" az adott szövegbe, amelynek a következménye a folyamatosság, a sajátos, tagolatlan egység tükröződése.

E jellemzőket tekintve a következő stratégia lehet eredményes az ilyen szövegek tanításakor /olvasztatásakor/.

Grammatikai vonatkozásban a koncentrációs lehetőségeket kellene biztosítani, és ezt tudatosítani a nyelvtani ismeretek és e szövegek nyelvi vonatkozásai között.

Az új általános iskolai tanterv ezt ilyen formában nem biztosítja, mert az összetett mondat témakör feldolgozására csak a nyolcadik osztályban kerül sor /az összetett mondat tartalmi-logikai, szerkezeti összefüggései stb./.

Ugyanakkor azokkal a szerzőkkel, illetve műveikkel /szövegekkel/ amelyek jobb megértéséhez ezeket az ismereteket fel lehetne használni, már hatodik, hetedik osztályban találkoznak a tanulók. Pl.: Zrinyi M., Krúdy, Kölcsey, Vörösmarty, Ady, Jókai alkotásait hatodik-hetedik osztályban dolgozzák fel. Ily módon maguk a koncentrációs lehetőségek sem adóttak.

Az új gimnáziumi nyelvtankönyvben a II. osztály anyagában találkozhatunk olyan témarészlettel, amely ezeket a feltételeket biztosít/hat/ja. "A mondat és a szó a közlésben" c. téma egy része foglalkozik olyan kérdésekkel, mint pl. az alárendelő viszonyok az összetett mondatban, a mellérendelő viszonyok ... stb. Önmagukban a nyelvi tényezők e szövegek feldolgozásában csak egy "mozzanatot" jelentenek.

Non-stop szövegeknél az is szükséges, hogy a kommunikációs gyakorlatban is megfigyeltessük, és tudatosítsuk, hogy a szerző /az ADÓ/ célja nem csak tisztán a kommunikáció, hanem ehhez kapcsolódik a gondolatok érzések "kifejezése" /exponálása/ is. Ezt biztosíthatjuk köznyelvi beszélgetések, egy-egy hosszúra nyúlt hozzászólás, monológok, ill. a saját egyéni kommunikációs tevékenységünk megfigyeltetésével stb.

#### Egyéb pedagógiai, módszertani vonatkozásai

A fenti értelmezések alapján tovább "tágíthatjuk" a NON-STOP szövegek körét, oly módon, hogy olyan költeményeket, prózai szövegeket is bevonunk, amelyek látszólag nem azok. Ahol a



szöveg közben vannak teljes megállást jelző ponthatárok, amelyek versszakokra, bekezdésekre, "új" sorokra stb. tagolódnak mind nyelvi mind formai szempontból. Sok ilyen szöveg csak látszólag FULL-STOP szöveg. Olvasásuk és megértésük módja alapján inkább non-stop jellegűek: pl. Petőfi: Egy gondolat bánt engemet, Szeptember végén c. versei, Csokonai: Reményhez c. költeménye, Ady műveinek egy része, Juhász Gyula: Milyen volt ... c. költeménye stb.

Nem /csak/ közölni, kommunikálni akar a szerző, hanem érzéseit gondolatait megfoglamazni, kifejezni!

Ilyen alapon a lírai költemények, a monológok nagy része "átsorolható"! Az olvasóban - olvasásukkor - a már fentebb kifejtett egy lélegzetvétellel érzése, és ennek megfelelő olvasásmód alakul ki. Önkényesen, akár el is hagyhatnánk, átrendezhetnénk a sorvégi, záró írásjeleket /lényegi változást nem okozna/.

Ezeknek a költeményeknek /szövegeknek/ a különböző szempontu analizise, darabokra szedése éppen a tartalmi megértés, az esztétikai élmény rovására történik !!!

A non-stop szövegek olvasása, megértése tehát több oknál fogva nehezebb. Egyrészt mert formailag sem tagoltak. Magasabb foku ismerethalmozást és ebből következő addíciót igényelnek az olvasótól. Az emlékezeti anyagot a szöveg végéig kell "hordozni" és megtartani. Az integrációt terjedelmesebb mennyiségű szöveggel kell végezni.

A következő tényezők tudatosításával segíthetjük a könnyebb megértést.

Az egyes tagmondatok között elhelyezett vesszők, pontos vessző

kettőspont, stb. milyen szerepet, funkciót tölthetnek be a szövegben. Tartalmi-logikai szempontból találhatók olyan szavak, amelyek a közös valóságra utalnak.

Az ismétlések is fontos információt jelent/hetnek/.

A jelentéstani bonyolódás iránya, részletezettsége is tájékoztató jellegű. Nagyon fontos a cím, amely ha jól megválasztott, utal/hat/ az egész szöveg témájára, mintegy sűrítve fejezi ki a szöveg tartalmi oldalát, tehát a globális koherencia irányába hat. Fontos szerepük van a szövegen kívüli strukturáknak, ha a non-stop szöveg egy nagyobb szöveg része, akkor a többi /részek/ képezik ezt. Hasonló funkciót biztosítanak más egyéb szövegek, amelyek között ez elhelyezkedik: pl. a szerző többi műve, az a stílusirányzat, politikai, kulturális környezet amelyben keletkezett a szöveg.

Tehát nem új ismeretek és szövegek alkotásáról és tanításáról van szó, hanem a már meglévők megfelelő "átrendszerezéséről", a koncentrációs lehetőségek biztosításáról, a feltételek /a szöveggel kapcsolatos ismeretek tudatosítása/ megteremtéséről, végül mindezeknek a konkrét gyakorlati kommunikációs folyamatban történő megfigyeltetéséről, és mindezek alapján e szövegek olvastatásáról.

3.5.3. <u>SZÖVEG:</u>	<div><div>a nyelv kommunikatív funkciói alapján, a- melyek a szövegekben is tükröződhet/nek</div></div>	<div><div>referenciális /tájékoztató/ metanyelvi /értelmező/ expresszív, emotív /kifejező/ poetikai /esztétikai/ konatív /felhívó/ fatikus /kapcsolat meg- határozó/.</div></div>
-----------------------	---	---

A szövegek osztályozásának szempontja: a nyelv kommunikatív funkciói. A leírt szövegekben /szövegrészletekben/ ezek a funkciók szerzőjüktől és/vagy a vevővel szembeni viszonylatoktól függően különböző hierarchiában és különböző mértékben jelentkez/het/nek. Vanak olyan szövegek, amelyekben "tisztán" csak az egyik, vagy másik funkció "van jelen", valamint olyanok is találhatók, ahol nem is könnyű ezt egyértelműen megállapítani. Az illusztrációs példákat ld. az egyes típusok ismertetése után. Ugyanaz a közlemény rendszerint egyidejűleg több /féle/ funkciót is betölthet, s ez egyúttal arra is utal, hogy tágabb perspektívából kell vizsgálni, mint csak a nyelvi szempontok.

Általában a közlemények tartalmi-logikai sajátosságai /a mű témája, tehát az, amiről írunk egy bizonyos cél, vezető szempont szerint egy bizonyos olvasóközönségnek, és mindaz a gondolat, amit a témáról közölni akarunk: tehát a mondánivaló vagy tartalom/ meghatározzák az egyes kommunikatív funkciók részvételét, jelenlétét, valamint rangsorát az adott szövegben. Mindez általában fordítva is igaz lehet.

Ha a szövegeket kommunikációs funkciójuk alapján osztályozzuk, szerkesztjük, akkor célszerű azokat a kritériumokat alkalmazni, amelyek a "tevékenység" - funkció szerinti - megkülönböztetésénél is eredménnyel használhatók.

" ... a kognitív és operatív tevékenység nem választható el élesen: "tisztán", szeparáltan ritkán jelentkezik bármelyik is. A tanítandó tevékenységet aszerint nevezzük operatívnak, vagy kognitívnak, hogy melyik a domináns, vagy melyik a céljellegű benne."

/Orosz, 1978.90.o./

Átfogalmazva: egy adott szövegmű funkciója referenciális,

expresszív, emotív, metanyelvi stb. aszerint, hogy a szövegben melyik a domináns, illetve az adott szöveg milyen célt szolgál.

A továbbiakban az egyes típusokat külön-külön vizsgáljuk, hasonlóképpen, mint ahogy az előző fejezetekben történt.

### 3.5.3.1. R e f e r e n c i á l i s /funkcióju/ s z ö v e g

#### A fogalom értelmezése, illusztrációs példák

Legfontosabb jellemzői: a tájékoztatás, a valóságra vonatkozó ismereteink tárolása, gondolataink formába öntése, a tárgyilagos közlés.

Ez a funkció nem az adó érzelmi-indulati állapotát tükrözi, hasonlóképpen a vevő /olvasó/ személyével sincs "kapcsolatban" olyan értelemben, hogy valamiféle tevékenységre, akcióra kérné, hívna fel, vagy utasítaná, tehát konatív funkciója nincs.

Ha a szerző /ÉN/ és az olvasó /TE/ közötti - illetve az őket jelző személyes névmások - összefüggésében gondolkodunk, akkor a referenciális funkció az /ÉN és TE viszonylatán kívüli, de az ÉN által!/ valóságra vonatkoztatott személy, objektum, stb. sajátosságait mutatja be, tükrözi.

Ezek a nyelvi és tartalmi-logikai összefüggések meghatározzák az ilyen funkcióju szövegek "természetét" is.

Tehát a referenciális funkció ábrázoló /az objektív valóságot, illetve annak meghatározott szempontu és szintü részletét bemutató/ megismeréssel kapcsolatos funkció.

Számos közlemény első dleges funkciója.

A továbbiakban bemutatásra kerülő illusztrációs példák a követ-

kező szövegfajták - mint kvalitatív kategóriák - képviselői:

Szövegfajták: a szövegek "nyelve" szerinti felosztás alapján; természetes, mesterséges, és művészi nyelvű szövegek. A mondanivaló elrendezésének módja, jellege szerint beszélhetünk: leíró, elbeszélő, meggyőző közlésfajtákról.

Mint korábban már szó volt róla, a szövegeket megkülönböztetjük "kifejezettség" szerint is; explicit, implicit szövegek, stb.

Egy adott szöveg /részlet/, amely pl. referenciális funkciójú, egymásik vonatkozásban lehet tudományos szöveg, ismét más szempontból explicit szöveg, valamint leíró közlésfajta, stb.

Az illusztrációs példaként - többek közt - bemutatásra és elemzésre kerülő SAJTÓ műfajok, illetve a velük kapcsolatos szövegek, valamint a hivatalos szövegek- értelmezésünk szerint itt most - nem jelentenek külön szövegfajtákat. Ugyanis a sajtó-műfajok egy része lehet pl. mesterséges nyelvű szöveg /szakszöveg/, más része művészi szöveg, stb. sőt egy adott szöveg - különböző vonatkozásban - egyszerre többféle típust is képviselhet.

#### Illusztrációs példák

A referenciális funkció legnagyobb gyakorisággal a tudományos és szakszövegekben fordul elő.

#### "A kolloid állapot lényege /részlet/

A fehérjék tüzetesebb vizsgálata felhívta a figyelmet arra, hogy nemcsak a kémiai összetételt, hanem a fehérjék fizikai sajátosságait is figyelembe kell venni. A tojásfehérjét mindenki ismeri. Nyulós, félig folyékony anyag, amely főzve megszilár-

dul és eredeti tulajdonságait visszavonhatatlanul elveszti. Amikor már sok más hasonló tulajdonságu anyagot is megismertek, azokat enyvszerű "kolloid" anyagoknak nevezték el. /görögül kolla = enyv/. A kolloid anyagok vizsgálata során megállapították, hogy azoknak van néhány olyan tulajdonságuk, amit más anyagokon nem lehet megfigyelni. Ilyen tulajdonság a kocsonya-állapot, vagyis a nagy víztartalmu, de formatartó, rugalmas állapot, amely melegítésre, ütögetésre elfolyósodik, majd lehűlés, illetve nyugalom esetén ismét megszilárdul. Később rájöttek arra, hogy bármilyen anyag esetében létrehozható a kolloid állapot, ha az anyagot megfelelő finomságu részecskékre "darabolják". Így sikerült aranyból elektromos porlasztással kolloid anyagot előállítani. Kiderült, hogy a füstre és a ködre is a kolloid állapot jellemző. Ezzel új tudomány született meg, a kolloidika, amely a kolloid állapot sajátosságait tanulmányozza."

/Az emberi test I. 1971.33.o./

#### Az érzékszervek felépítése /részlet/

"A külvilágból érkező különböző ingereket meghatározott felvevő szervek veszik fel. Az inger ingerületet képez ezekben. Az ilyen különlegesen kiképzett érzővégződések tartalmazó szerveket nevezzük érzékszerveknek. Ide tartoznak: a szem, a fül, a szaglószerv, az ízlelőszerv, az egyensúlyozószerv és tapintószerv.

Az egyes érzékszervek működése specifikus, ami azt jelenti, hogy ezek bizonyos ingerek felvételére képesek, pl. a szem a fényingereket, a fül a hangingereket ... stb. veszi fel.

Az érzékszervekben elhelyezkedő idegvégződések /receptorok/ fajtái szerint beszélünk olyanokról, amelyek a testtől távolabb keletkező ingereket is fel tudják venni /distanceceptor, pl.

szem, fül, szaglószerző és olyan végződésekről, amelyek csak a velünk érintkezésbe, kontaktusba kerülő ingereket vesznek fel. /kontaktreceptorok, pl. a bőrben lévő hő- és fájdalom, - tapintásérző végződések/".

/Az emberi test I., 1971. 222. o./

Idézett részletekben főképpen csak a referenciális funkció érvényesül, mert kommunikációs céljuk a megállapítás /konstatálás/, bizonyos ismeretek közlése /kolloid állapot fogalma, sajátosságai, illetve az érzékszervek működése, fajtái, szerkezetük/. Más funkciók: pl. érzelmi, esztétikai, felhívó stb. nem jellemző rájuk.

Egy másik vonatkozásban ezek leírások, "nyelvüket" tekintve mesterséges szövegek /tudományos szövegrészletek/.

Azonban a referenciális funkció mellett "érzékelhető" a metanyelvi funkció is. /Ennek részletesebb értelmezését, vizsgálatát a következő részben végezzük!/ A metanyelvi funkciót biztosító szavakat, kifejezéseket aláhúzással jelöltük a szövegben. Ez utóbbi a referenciális funkció minél eredményesebb megvalósulását hivatott elősegíteni. A jól szerkesztett /szak- és tudományos/ szövegek jellemző sajátossága.

További példák:

Referenciális funkciója van az alábbi újságcikkeknek is.

#### Magyar napok Japánban

"Magyar kulturális napok kezdődtek Nyugat-Japán nagyvárosaiban. Kyoto központjában az ipari és kereskedelmi kamara székházában Bartók-estet tartottak a zeneszerzőről való megemlékezések japáni sorozatának részeként. Az esetet az ország vezető napilapja, az Aszahi Simbun és a Japán-Magyar Baráti Társaság

nyugat-japáni tagozata. Tagjai neves egyetemi tanárok, a gazdasági élet befolyásos képviselői, vezető publicisták."

/Vas Népe, 1981. május 10.1.o./

#### RÁDIÓTELEX

SZKP - PKP

ESZMECSERE

"Kedden a Szovjetunió Kommunista Pártja Központi Bizottságának székházában Mihail Szuszlov az SZKP KB Politikai Bizottságának tagja a KB titkára és Borisz Ponomarjov az SZKP KB PB póttagja, a KB titkára megbeszéléseket folytatott Alvaro Cunhallal a Portugál Kommunista Párt főtitkárával."

/Délmagyarország, 1981.jul.15.2.o./

#### FOGADÁS A FRANCIA NEMZETI ÜNNEP ALKALMÁBÓL

Jacques Lecompt, a Francia Köztársaság budapesti nagykövete hazája nemzeti ünnepe alkalmából kedden fogadást adott rezidenciáján. A fogadáson részt vett Pozsgai Imre művelődési miniszter, Szentágothai János, az MTA elnöke. Jelen volt a budapesti diplomáciai képviselők számos vezetője és tagja is."

/Délmagyarország, 1981.jul.15.2.o./

Fenti idézetek a HIR-műfajcsalád tagjai, /tágabb értelemben a TÁJÉKOZTATÓ-műfajcsoportba tartoznak/ "tisztán" csak információt közölnek, céljuk a tájékoztatás, a tudtutadás /referenciális f./. A sajtó-műfajok összefoglaló táblázatát lásd a mellékletben! Illusztrációs példaként említhetjük a művészi /szépirodalmi/ szövegeket is.

Minden művészi szöveg modellálja a valóságot /illetőleg annak



bizonyos vonatkozásait/ Ebből következik, hogy a szépirodalmi alkotásoknak is /szövegműveknek/ - különböző mértékben - és szempontok által meghatározottan - van referenciális funkciójuk. Vannak olyan művek, amelyekben kiemelkedően jelentkezik a valóságábrázoló szerep.

Ilyenek pl. a líra műfaján belül a tájleíró líra. Itt említhetjük Petőfi Sándor alkotásait: A Tisza, Az Alföld stb. c. költeményeket. Az epikai alkotások referenciális funkciója feltűnően érzékelhető pl. olyan regényekben, elbeszélésekben, néprajzi munkákban ... mint: Mikszáth Kálmán: A Noszty fiú esete Tóth Marival, A rokonok, Gogol: A köpönyeg,

A csinovnyik halála,

Illyés Gyula: Puszták

népe

Sántha Ferenc: Husz óra, valamint a többi hasonló alkotásokban. Egy-egy drámai alkotás is valamely történelmi eseményt, egy korszakot és annak társadalmi, emberi ellentmondásait, problémáit mutatja be, tükrözi a maga sajátos eszközeivel. Pl. Katona József: Bánk bán, Shakespeare: Julius Caesar, Moliere: A fősvény, stb. Idézett műalkotásokban is egy-egy adott társadalmi - történelmi korszak társadalmi, emberi viszonyainak ábrázolása és kritikai célú bemutatása történik.

Általában egy-egy korszak ideológiai, irodalmi irányzata "kedvező" hatású a referenciális funkció előtérbe kerüléséhez, pl. filozófiai szempontból a racionalizmus, a pozitivizmus, irodalmi vonatkozásban a realizmus, a kritikai realizmus, a naturalizmus stb.

### 3.5.3.2. Metanyelvi funkció /értelmező szerep/

#### A fogalom értelmezése, illusztrációs példák

A nyelv alkalmas magáról a nyelvről szóló közlemények megfogalmazására. Ezt a funkcióját nevezzük metanyelvi funkciónak. Ez a szerep tükröződhet az egyes szövegekben is.

Metanyelvi, azaz magyarázó funkció; "Érted, hogy mit mondok?" Ott és akkor van fontos szerepe, ha a minél pontosabb információ átadása a célunk, és az adott szöveg "egyszerűen, önmagában" /leíró, konstatáló jelleggel/ ezt nem képes teljes mértékben megvalósítani.

Nyelvi szempontból az ilyen szövegekben sok az értelmező, valamint a magyarázó mellérendelő összetett mondatok használata, a szinonimák, az előre - és visszautaló szók, a felsorolások stb. Tartalmi-logikai szempontból jellemzőjük, hogy többször, és több vonatkozásban visszautalnak a már korábban leirtakra, továbbá, hogy az adott szöveg-/részlet/ben tükröződő információk /ismeretfajták kifejtése után /vagy ezzel párhuzamosan/, ugyanannak az ismeretnek - tudatosan - más szempontu, más oldalú megközelítését is adják az "eredeti információ" biztos megértése céljából. Szinonimák, analóg helyzetek és példák, idegen kifejezés helyett a magyar megfelelője, ill. fordítva, konkrét illusztrációs példák adása stb. biztosíthatják a metanyelvi funkciót.

"Kettős csatornán" közvetítik az információt, ahol a második számú - a metanyelvi - nem szükséges, hogy folyamatosan jelen legyen, hiszen ekkor a szöveg negatív értelemben válhatna redundánssá.

Formai szempontból mindez többféle módon nyilvánulhat meg:

pl. egyes kifejezések időzőjelbe kerülnek, aláhúzással, betű-típus, betűnagyság és távolság változtatásával, gondolatjelek közé tett kifejezésekkel stb.

Tehát a metanyelvi funkció egyszerre több vonatkozásban segítheti a megértést.

Összefoglalva: a szöveg "önmaga kódjára is" ad felvilágosítást.

Mint a fentiekből is kitűnik, a metanyelvi funkciót biztosító szöveg az un. explicit típusu szöveggel szoros kapcsolatot, sok hasonlóságot mutat. A metanyelvi funkciót megvalósító szöveg mindenképpen explicitebb mint a többi.

Illusztrációs példák:

1. A TUDAT RENDSZERE /részletek/

"A tudat rendszerét másképpen noetikus-mnesztikus rendszernek is nevezik, ezzel utalnak arra, hogy a pszichikumnak - ebben az aspektusában - két alapvető funkciója van: képes gondolkodni és emlékezni. A pszichének ezt az első központi rendszerét világossága, rendje és tartalma alapján kívánjuk vizsgálni.

a./ A tudati rendszer világossága  
Az 1. ábra a tudat világosságának fontosabb fokozatait mutatja be, a teljes sötétségből a szikrázó világosságig. Ahogy a színpad a különböző erősségű fény hatására teljesen sötétnek vagy mindenütt világosnak tűnhet, úgy a tudati rendszernek is lehetnek különböző világossági fokozatai.

A legsötétebb állapotot kómanak nevezik, amely ...

A szipor állapotában a tudat erősen zavart, a beteg csak erős külső ingerekkel ébreszthető és csak kontrollálatlan elhárító mechanizmusok /céltalan mozgás, artikulátlan hangok/

észlelhetők. S z o m n o l e n c i á b a n az ember elvileg ébreszthető ... Ha a külső ingerek megszűnnek, pl. magára hagyják a beteget, újra el fog aludni.

Az eddig vázolt állapotokat, amelyeket a tudati világosság skaláris beosztásának alsó végén találhatunk meg, a tudat világosságának zavaraként /tudatborulásként/ jellemezhetünk; ez mást jelent, mint a tudat z a v a r, amelyről később még beszélni fogunk ... {Az egész skaláris beosztást egy buvár utjához hasonlíthatjuk, aki a tenger fenekéről emelkedik a felszínre, ahol a szikrázó napfény elvakítja vagy bizarr képekkel ámitja ...} Érthető, hogy a pszichikum képtelen hosszabb ideig teljesen éber állapotban maradni. Elég gyorsan kimerül, és - hasonlóan egy akkumulátorhoz - az alacsonyabb állapotokban töltődik fel újra.... A tapasztalt kábítószer-élvezők ezért hívnak segítségül egy "gurut", aki a terepet kiüríti, vagyis minden szorongást okozó tárgyat és személyt eltávolít, és csak ez után, akkor is óvatosan vezeti az "utazást".

Az 1. ábrán látható villámjel arra utal, hogy a tudat világossága bizonyos esetekben hirtelen átbillenhet, pl. a hipernotikus állapot közvetlenül átcsaphat kómába ..."

/Wimkel: 1981. 14-17.o./

#### A beszédszervek funkcionális anatómiája /részlet/

"A hangszalagok tehát, bizonyos periodikával működnek. Rugalmas kimozdulásuk az előttük lévő légoszlopot azonos periodikával rezgésbe hozzák. Ez annyit jelent, hogy a gége után levő toldalékcső - jelen esetben a garat, száj, orr, ill. orrmelléküregek együttes üregében a levegő oszlopra periodikus nyomást gyakorolnak...

A levegő, vagy a folyadék a toldalékcsőből kiáramló váltakozó nyomásokat /rövid idő alatt, váltakozó módon/ adiabaticusan, longitudinális hullámokként vezeti tovább. A hang tehát a rezgésre alkalmas közeg periodikus adiabaticus nyomásváltozása. A hangokat általában sinushullám képében ábrázolják ...  
A sinus hullámvonal emelkedése azt jelenti, hogy egy adott  $\Delta t$  időn belül, az adott helyen a gázmolekulák sűrűsége fokozódik /és ezáltal ott a légnyomás is fokozódik/ ...  
A negatív fázisba jutva az jelzi, hogy a gázmolekulák ...  
A görbe frekvenciája /rezgés/másodperc/ adja a hangmagasságot, amit HERZ /Hz/-ben fejezünk ki."

/Horváth, 1972.49.o./

Idézett szövegrészekben fokozottan érvényesül a metanyelvi funkció. Ezt a - közvetítendő - információ szükségessé is teszi. Ha a bekeretezett! - metanyelvi funkciót biztosító - kifejezéseket "elhagynánk", akkor sem vétenénk a szakmai, tudományos követelmények ellen, ugyanakkor az olvasó számára az információ vétele nagyobb erőfeszítést okozna.

Egyes esetekben a szöveg nem adna "teljes" információt, vagy esetlen téves információszerzést biztosítana. Mindez az olvasó felkészültségétől is nagymértékben függ!

Ezeket a bizonytalansági tényezőket csökkenti minimálisra, ill. szünteti meg a metanyelvi funkció. Ehhez szükséges /és ezzel együtt jár/ a nagyfoku explicitás is.

Ld. a fenti szövegrészeket!

A metanyelvi funkciót biztosító kifejezéseket bekeretezéssel, valamint kapcsos zárójellel:           jelöltük.

További példák:

Az információ minőségéről /részlet/

"Van annak már kilenc vagy tíz esztendeje: Óvári Miklós a párt Központi Bizottságának titkára a szokásos információgyűjtemény alapján pártfőiskolások előtt ismertette, hogy milyen a gazdasági helyzet és a politikai hangulat az ország tizenkilenc megyéjében. ... Az előadást követő folyosói beszélgetések során többen úgy vélekedtek: nagyon jó fülük és kifinomult érzékük lehet a központi apparátus munkatársainak, ha ezekben az ötvenes évek elejéhez képest kétséggel sokat javult, de még mindig lesarkított, megfésült, itt-ott tulságosan is megszépített jelentésekben is meghallották a lényegét, s kihámozták belőlük, hogy hol melyek a legfőbb problémák. Mint minden beidegződött, rossz szokásunktól, a vajmi keveset mondó jelentésektől is megszabadulunk lassan ... Ezta felismerést tükrözi a Központi Bizottság Titkárságának 1977-es határozata is, amelynek alapján idén júniusban már megállapíthatta a Szeged városi pártvégrehajtóbizottság is: A politikai információ jelentősen javult, a választott testületek nélkülözhetetlenek tekintik és hasznosítják a különféle jelzéseket és észrevételeket, különösen a lakosságot közvetlenül érintő döntések esetében ... Talán azt jelzik ezek a megállapítások, hogy most már semmi probléma? Sajnos korántsem... Egyesek ma is rutinjelentéseket gyártanak és küldenek fölfelé ... Némelyeket még ma is a régi szemlélet vezérel ... Mindamellet, hogy az információk sokkal realisabbak, mint a "hőskorszakban" tovább kell törekedni ... ... hiányos, olykor általánosítás és pontatlanság tapasztalható ... gyakran elhallgatják a helyi problémákat, stb.

Idézett ujságrészlet szövegének első része egy megállapítást "tesz", körvonalaz, az információk minőségi változásáról, ezt a gondolatot csak aláhúzással jelöltük, majd a további részben magáról erről a megállapításról ad elemző információkat. A metanyelvi funkciót biztosító kifejezéseket itt is bekeretezéssel jelöltük.

Megnyilt a pedagógiai nyári egyetem /részlet/

#### A SZEMÉLYISÉG KITELJESÍTÉSE

"Társadalmi fejlődésünknek olyan szakaszába érkeztünk, amikor mind több szó esik az emberi tényező megnövekedett szerepéről, a benne rejlő tartalékokról. A gazdasági élet mellett kiemelkedő nevelési feladattá vált a társadalom minden egyes tagja személyiségének kifejlesztése az emberekben lévő potenciális lehetőségek kibontakoztatása. Ez egyszerre feltevel, és záloga az egyéni boldogságnak, a társadalom boldogulásának. Nem véletlen hát, hogy tegnap délelőtt az MTA Szegedi Biológiai Központjában megnyilt a XVIII. pedagógiai nyári egyetem témájául a képzésfejlesztés, tehetség gondozás összetett problémáját választotta."

/Délmagyarország, 1981.jul.15.1.o./

Fenti idézetben a metanyelvi funkció "megelőzi" a referenciálist, mintegy előkészítve és biztosítva a később közlendő információ lényegének helyes megértését.

### 3.5.3.3. Expresszív /kifejező/ funkció

#### A fogalom értelmezése, illusztrációs példák

Ez egyrészt a szerzői /költő, író, publicista stb./ szubjektumra vonatkozóan kifejező /EMOTIV/, másrészt a /szöveg által/ megjelentetett valóságra vonatkozó tartalomkifejező /EXPRESSZIV/ funkció.

Az előbbi azt jelenti, hogy az ADÓ rendszerint magában a közleményben kifejezésre juttatja a közlemény tartalmához való viszonyát, az utóbbi vonatkozás pedig azt, hogy a szövegben tükrözött valóságrészlet /objektum, jelenség, stb./ "szemléletessége" a jellemző. Ez utóbbi inkább a nem-művészi szövegek sajátossága.

Az expresszív funkciót biztosító nyelvi eszközök: pl. a jelzők használata, a sajátos /szokástól eltérő/ szó szerkezet, az indulatszavak stb. a szövegben.

#### Tartalmi-logikai szempontból:

a./ A művészi szövegeknél, pl. a különös képzettársítást biztosító kifejezések, a szóképek rendszere, a párhuzamos és ellentétes gondolatritmus stb.

b./ Nem művészi szövegeknél; az expresszív hatást az jelenti, hogy egy-egy szöveg mondanivalója, ill. az azt tükröző tartalom jól strukturált, logikailag áttekinthető, rendszerezett.

Ilyen szövegeknél magas absztrakciós szint esetében is biztosított a lehető legnagyobb "konkrétság". Ezt biztosítják többek közt olyan tényezők, mint pl. jól megválasztott analógiák, hasonlatok, pontos definíciók,



szabályos logikai osztályozások és következtetési eljárások, /pl. bizonyítás/ a jó illusztrációs példák.

Az expresszív funkció jelentkezhetsz a szöveg egészét tekintve, de lehet, hogy különösen csak egy részletére jellemző.

Illusztrációs példák:

Idézetek a művészi szövegek köréből:

A kuruc harcok névtelen költészetéből

Rákóczi - nóta

"Jaj régi szép magyar nép!

Az ellenség téged miképp

Szaggat és tép!

Mire jutott állapotod ...

Jaj Rákóczi, Bercsényi,

Magyarok híres vitézi,

Bezerédi! ..."

Berzsenyi Dániel: A közelítő tél /részlet/

"Hervad már liegtünk, s diszei hullanak.

Tarlott bokrai közt sárga levél zörög,

Nincs rózsás labyrinth, s balzsamos illatok közt

Nem lengedez a Zephyr ..."

Metonímia és szokatlan jelzős szerkezetek "erősítik" a kifejező hatást.

Ady Endre: Párisban járt az Ősz /részletek/

"...Ballagtam éppen a Szajna felé

S égtek lelkemben kis rőzse-dalok:

Füstösek, furcsék, biborak,

Arról, hogy meghalok.

Elért az ősz és sugott valamit,  
Szent Mihály utja beleremegett,  
Züm, züm: röpködtek végig az uton  
Tréfás falevelek.

Egy perc: a Nyár meg sem hőkölt belé  
S Párisból az ősz kacagva szaladt,  
Itt járt, s hogy itt járt, én tudom csupán  
Nyögő lombok alatt."

A megszemélyesítések, valamint a különleges asszociációt biztosító jelzős szerkezetek nagyfokú expresszivitást okoznak.

E néhány illusztrációs példát lehetne tovább folytatni az epikai, drámai alkotásokkal is.

E fent jelzett /és hasonló/ szövegekben az expresszív /emotiv/ funkciónak ki szerepe van. Természetesen az egyik szövegben "tisztábban", a másokban "vegyesen" más funkciókkal együtt fordul elő, mert jelentős a - később tárgyalásra kerülő - poetikai /esztétikai/ funkció is, hiszen ez biztosítja az érzelmi /expresszív/ hatás minél hatékonyabb érvényesülését is.

#### 3.5.3.4. P o e t i k a i /esztétikai élményt nyújtó/ f u n k c i ó

##### A fogalom értelmezése, illusztrációs példák

Ez esetben a szöveg funkciója esztétikai élmény nyújtása, a gyönyörködtetés, illetve az előbbieket biztosító hatások "ébresztése".

Ebben a folyamatban az az élmény, viszony, amely a szerző és a világ /az ábrázolt valóságmozzanat/ között létrejött, mintegy újrakonstruálódik, de most már a vevő és műalkotás között.

A poetikai funkciót a szöveget alkotó szavak, kifejezések grammatikai, szemantikai "kombinációja" biztosítja. A hangsúly a kombináción van. Analóg példával élve: ugyanazon építőelemekből építhetünk templomot, de építhetünk börtönt is, amelyek nagyon sokféle szempontból különböznek egymástól!

Tehát külön szerepet kap itt az üzenet "nyelve". Ezért a poetikai funkciójú szövegek általában a művészi szövegek. Bennük az élményt, a gyönyörködtetést a szokásostól eltérően megformált üzenet biztosítja.

Az ilyen szöveg, /ill. szerzője/ a nyelvi megoldásra irányítja a befogadó figyelmét, ezzel többé és teljesebbé is teszi az információt. Egyes szerzőknél ez a "megformáltság" és csak ez hordozza az igazi információt.

A szépirodalmi alkotások mindig magukba foglalják a poetikai funkciót. Tulajdonképpen egy szöveget ez a funkció tesz műalkotássá. E szövegek között azonban sok vonatkozásban lehet /és van is/ különbség.

Mivel ezeknek a szövegeknek a fajaival, típusaival, és feldolgozásuk módjaival részletesen foglalkoznak az irodalom tanítása keretében, ezért mi a továbbiakban nem foglalkozunk ezzel.

Illusztrációs példaként bemutatjuk pl. József Attila alább idézett két költeményét:

József Attila: Mama

Már egy hete csak a mamára  
gondolok mindig, meg-megállva.  
Nyikorgó kosárral ölében,  
ment a padlásra, ment serényen.

Én még őszinte ember voltam,  
ordítottam, toporzékoltam.  
Hagyja a dagadt ruhát másra.  
Engem vigyen föl a padlásra.

Csak ment és teregetett némán,  
nem szidott, nem is nézett énram  
s a ruhák fényesen, suhogva  
keringtek, szálltak a magosba.

Nem nyafognék, de most már késő,  
most látom milyen óriás ő -  
szürke haja lebben az égen,  
kékítőt old az ég vizében.

Idézett költemény a jólsikerült művészi szövegek körébe tartozik. Magas szinten megvalósuló poetikai és emotív funkcióihoz nem férhet kétség! Ugyanakkor a szövegben tükröződő referenciális és expresszív funkció az előbbiek mellett, azokkal "azonos szinten említhető. Talán éppen ez utóbbiak /referenciális és expresszív f./ a szükséges és elégséges feltételei az érzelmi

és esztétikai élmény biztosításának. A vers "egyszerűsége" bizonyára fokozza annak művészi hatását!

Az anya-gyerek közötti emocionális kapcsolat /a cím erre utal/ illetve még pontosabban, a szeretett személy elvesztése utáni pszichikus élmény kifejezése annyira szemléletes, hogy egy adott témájú pszichológiai szakszöveg kitűnő illusztrációs példajaként /néha helyette!/ szerepelhetne!

József Attila: Nyár

"Aranyos lapály, gólyahir,  
áramló könnyűségű rét,  
Ezüst derűvel ráz a nyír  
egy szellőcskét és leng az ég.

Jön a darázs, jön, megszagol,  
dörmög, s a vadrózsára száll.  
A mérges rózsa meghajol -  
vörös, de karcsu még a nyár.

Ám egyre több lágy buggyanás.  
Vérbő eper a homokon,  
bóbiskol, zizzen a kalász.  
Vihar gubbaszt a lombokon.

Ily gyorsan betelik nyaram!  
Ördögszekéren hord a szél -  
csattan a menny és megvillan  
kék tünde fénnel fönn a tél."

A művészi szöveg a valóságot, ill. egy adott részletét modelláló rendszer. Ebben a vonatkozásban minden művészi szöveg /együttal/

referenciális funkciót is betölt.

Itt ismét ahhoz a látszólagos paradoxonhoz jutunk, hogy minél "művészibb" egy alkotás, annál magasabb szinten valósul meg benne a valóság adott vonatkozású ábrázolása /referenciális f./, és ez fordítva is elmondható.

Ilyen szempontból egy-egy jólsikerült tudományos szöveg - mint ahogy mandani szokás - mesteri alkotás, művészet a maga vonatkozásában!

Fent idézett József Attila költemény mind közvetlen, mind jelképes értelemben vett művészi alkotás. Sajátos /József Attila-i!/ eszközeivel annyira hűen, és szemléletesen képes ábrázolni a címben megjelölt "jelenségkört", /egyrészt a természeti jelenségkört, másrészt a társadalmi-történeti relációkat/ hogy ezek külön-külön, de "egységben" is teljes értékű, és magas szintű esztétikai élményt, referenciális információt biztosítanak.

Mindezt a hatást a művészi-nyelvi megformálás teszi lehetővé: pl. a szokatlan képzettársítások, a különös jelzős szerkezetek, a sajátos "áttünések", amelyek József Attila költeményeire általában jellemzőek.

A prózai szövegművek közül is sok, és sokféle példát sorolhatnánk fel. Magas szinten és jól "érzékelhető" módon tükröződik a poetikai, emotív, valamint referenciális funkció is Sarkadi Imre: Elveszett paradicsom c. novellájában.

Ugyanezt elmondhatjuk a dráma vonatkozásában F. Dürrenmatt:

A fizikusok, Madách Imre: Az ember tragédiája c. munkájáról stb. Esztétikai élmény, katharzis, társadalmi korrajz tükröződik mindegyikben.

### 3.5.3.5. K o n a t i v /felhívó/ f u n k c i ó

#### A fogalom értelmezése, illusztrációs példák

A közlemény mondanivalója a vevő személyére irányul.

Kétféle értelemben nyilvánulhat meg ez a funkció:

- a./ Ha egy szövegben nyíltan, direkt módon tükröződik a felszólítás, befolyásolás valamilyen tevékenységre, stb.  
Legtisztább grammatikai kifejeződése a vocativus és az imperativus, vagyis a megszólítás és a felszólítás nyelvtani kategóriája. A "második személy" költészete általában konatív funkcióval telített szöveg, amely lehet kérő, buzdító, parancsób stb., attól függően, hogy az első személy van alárendelve a másodiknak vagy fordítva.
- b./ Néha a szöveg egésze, illetőleg annak valamely gondolatai annak ellenére készítenek valamilyen magatartásmódosulásra, egyéb tevékenységre, stb., hogy közvetlenül a szövegben ezzel kapcsolatban semmiféle utalás nem történik.

Ez utóbbi esetben a szöveg egyéb funkciói összegeződnek sajátos módon, és mint eredő /következmény/ váltanak ki konatív hatást. Amikor egy jól sikerült művészi alkotással olvasás által megtörténik az azonosulás, pl. a referenciális és az emotív funkció "eredménye" a konatív funkció. /pszichodramák, monológok/. A művészetek /itt most irodalmi szövegek/ személyiségformáló hatása nagyrészt ezzel a funkcióval is magyarázható. Ezekben az esetekben a referenciális, a poetikai, az expresszív

stb. funkciók integrációjaként "jön létre" a befolyásoló, fel-szólító funkció. Művészi szövegek esetében az érzelmi, élményi, akarati sajátosságokon "keresztül" épül be a személyiségbe.

A "legszebb" műalkotások mindig egyuttal eredményesen orientálódnak, tehát valamilyen vonatkozásban irányítanak, befolyásolnak, "hatást" váltanak ki olvasóikban. Itt most a hatás fogalma mint eredmény értelmezendő amely éppen a különféle "befolyásolás" /a műalkotás hatása/ következményeként jött létre.

Mind a művészi, mind a nem-művészi szövegek között találhatunk mindkét típusba tartozó példákat egyaránt.

#### Illusztrációs példák:

##### Batsányi János: Biztatás c. költeménye /részlet/

"A hazáért élni, szenvedni, s jót tenni,  
Ügye mellett önként s bátran bajra menni,  
Kárt, veszélyt, rabságot érte fel sem venni,  
S minden áldozatokra mindenkör kész lenni - "

##### Batsányi János: A franciaországi változásokra c. költ.

/Ld. a non-stop és full-stop szövegeknél!/

##### Kölcsey Ferenc: Huszt c. műve

"Bus düledékeiden Husztnak romvára megállék;  
Csend vala, fellel alól szállt fel az éjjeli hold.  
Szél kele most, mint sir szele kél: s a csarnok elontott  
oszlopai közt lebegő rémalak inte felém.  
És mond: Honfi mit ér epedő kebel e romok ormán?



Régi kor árnya felé visszamerengeni mit ér?  
Messze jövővel komolyan vess össze a jelenkort;  
Hass, alkoss, gyarapíts: s a haza fényre derül!

Váci Mihály: Fogadjatok magatok közé /részlet/

Mikor 1959-ben a szabadsághegyi szanatóriumból  
kijöttem

"Visszajövök közétek újra.  
Szakítsatok nekem helyet.  
Hagyjatok valamiért élni,  
ha magamért nem élhetek" ...

Még nem elég /részletek/

"Nem elég megborzongni,  
de lelkesedni kell!  
Nem elég fellöbogni,  
de mindig égni kell!  
És nem elég csak égni:  
fagyot is bírjon el,  
ki acél akar lenni,  
suhogni élivel ...

Nem elég a célt látni;  
járható utja kell!  
Nem elég az utra lelni,  
az uton menni kell!"

Petőfi Sándor: A XIX. század költői c. költeménye /részlet/

"Ne fogjon senki könnyelműen  
A hurok pengetésihez!  
Nagy munkát vállal az magára,  
Ki most kezébe lantot vesz.  
Ha nem tudsz mást, mint eldalolni  
Saját fájdalmad s örömed:  
Nincs rád szüksége a világnak,  
S ezért a szent fát félretedd."

...

"Előre hát mind, aki költő,  
A néppel tűzön-vizen át!  
Átok reá ki elhajítja  
Kezéből a nép zászlaját ..."

Kossuth Lajos 1848. július 11-én mondott beszéde /részlet/

"Uraim! Midőn e szószékre lépek, hogy önöket felhivjam, ment-  
sék meg a hazát, e percnak irtózatossága szorítva hat  
le keblemre. Ugy érzem magamat, mintha Isten kezembe adta volna  
a tárogatót, mely felébreszti a halottakat, hogyha vétkesek,  
vagy ha gyengék örök halálba viasszasüllyedjenek. Önöknek uraim  
Isten kezükbe adta a mai határozattal, amelyet indítványomra  
hoznak, határozni e nemzet élete, e nemzet halála felett. De  
éppen mert e perc ilyen nagyszerű, feltettem magamban, hogy nem  
fogok folyamodni az ékesszólás fegyveréhez, mert lehetetlen nem  
hinnem, lehetetlen nem meggyőződve lennem, hogy bármiben külön-  
böznek is a vélemények a hazában ..., hogy azért az utolsó csepp  
vérét is kész e ház feláldozni ..."

Hamis aranyat árultak

Jelentkezzenek a károsultak

"Egyre kevesebb embert tudnak becsapni az ugynevezett gagyizók - a kétes értékű, eredetű, jórészt hamis aranytárgyakat árulók - ám még mindig jócskán akadnak, akiket változatos trükkjeikkel sikerült lépre csalniuk. Ez a tanulsága annak a kiterjedt bűnügynek, amelynek gyanúsítottjaitnemrég helyezte előzetes letartóztatásba a Pest megyei Rendőrfőkapitányság ...

... feltehető, hogy itt-ott tartózkodásuk során jóval több embert károsítottak meg, mint amennyiről eddig tud a rendőrség. Ezért a Pest megyei Rendőrfőkapitányság kéri, hogy személyesen, levélben, vagy telefonon jelentkezzenek a károsultak, ill. azok, akik kapcsolatba kerültek a gyanúsítottakkal ..."

/Vas Népe, 1981. május 10./

Tisztelt Pedagógusok!

"Mint tudjuk, Önöknek is gondot jelenthet végzős tanulók további beiskolázása, ezért örömmel segítünk az Önök és tanulók problémájának megoldásában.

Általános iskolát végzett lányokat 3 év alatt fonó szakmára képezünk ki, fiukat pedig ... Figyelmükbe ajánljuk a következőket: stb. A továbbtanulást segítjük és ösztönözzük. Kérjük, hogy a továbbtanulási lapokat a gyár címére küldjék ..."

/Köznevelés, 1982.II.19.28.o./

### Gyakorlatok

"2.a./ Szerkesszünk egy-egy mondatot, amelyben a k ö n y v ,  
f u t b a l l , a r a n y , A r a n y , M i k s z á t h ,  
T a k á c s , T a k á t s , M a d á c h , K i s , K i s s ,  
szavak tárgyként, társhatározóként vagy eszközhatározóként  
szerepelnek!

b./ A felsorolt szavak toldalékos alakjait írjuk le!

1. "Olvassuk el kifejezően az előbbi szöveget! Magyarázzuk meg  
az írásjelet!
2. a/ Csoportosítsuk szövegünk igéit jelentésük szerint!  
b/ Keressük meg a tárgyas és tárgyatlan igét!  
c/ Milyen móduak, idejűek, számuak, személyűek és ragozásuak  
szövegünk igealakjai? Magyarázzuk meg helyesírásukat!

/uo.49.o./

### M E G H I V Ó

A TIT Pszichológiai Választmánya 1981. nov. 18-án, 12 órai  
kezdettel tartja plenáris ülését a Kossuth Klubban /Bp. VIII.  
Muzeum u. 7./

Napirend: 1./ Az 1982. évi munkaterv

2./ Előadói konferencia

Téma: A pedagógus személyisége

Előadó: Ungárné dr. Komoly Judit a Magyar Pszichológiai  
Társaság főtitkára

Szíves megjelenésére számítunk.

Kérjük, hogy esetleges távolmaradását előre jelezze.

Bp., 1981. október 29.

3.53.6. F a t i k u s /kapcsolatot meghatározó/ f u n k c i ó

A fogalom értelmezése, példák

A fatikus funkció célja: hogy a kommunikációs folyamatot létrehozza, fenntartsa, megváltoztassa, megszakítsa, stb.

Ez az első verbális funkció, amelyet elsajátítanak a gyerekek.

Ők ugyanis képesek a kommunikációra, még mielőtt képesek volnának informatív közlemények átadására vagy átvételére.

Ez a funkció főképpen a beszélt szöveg jellemzője és a köznyelvi kommunikációban található nagyobb gyakorisággal, míg írott szövegeknél nem nagyon figyelhető meg.

A fatikus funkcióju szövegek a beszélő és hallgató /adó és vevő/ kapcsolatára irányulnak. Ez a kapcsolat nem csak a beszélő és hallgató k ö z ö t t i adott kommunikációs esemény során létrejött kapcsolatot jelenti, hanem /tágabb értelemben!/ kettejük t á r s a s k a p c s o l a t á t.

Pl.: "Igaz az, hogy üdvözlő formuláinknak van valami szószerinti jelentése is, amit azonban nemigen szoktunk tudatosítani: Jó napot kívánunk akkor is, ha teljesen közömbös számunkra, hogy milyen lesz a másik ember napja; azt mondjuk: viszontlátásra és esetleg azt gondoljuk, hogy akkor lássalak amikor a hátam közepét. Mégsem szokás hazugsággal vádolni azt, aki köszön, hiszen ezekkel a hagyományos köszönő formulákkal nem akarunk mást mondani, mint hogy köszönök neked."

/Beszédműfajok, kísérleti tankönyv,

1976.34.o./

Hasonló funkciójuk pl. az olyan megszólítások, mint: hogy vagy? mi ujság? stb., továbbá, ha egy ismeretlennel a liftben szóba elegyedünk és közömbös témáról /időjárás/ kezdünk beszélgetni ... a telefonban a hallózás, stb.

Tehát a fatikus funkciójú szöveg általában beszélt szöveg, és célja elsősorban nem információ kérése vagy átadása, hanem magának a "kapcsolatnak" a biztosítása.

Irott szövegekre vonatkoztatva ezeket a megállapításokat a következőket mondhatjuk: tág értelemben tulajdonképpen fatikus funkciója is van minden egyes szövegnek, hiszen az ADÓ és VEVŐ közötti kapcsolatot, kontaktust biztosítja, ahol az információ tartalmi oldala az olvasott szöveg "jelentése".

Szűkebb értelemben az "egyes szövegeken belül" az olyan kifejezések, megszólítások mint pl. Kedves Olvasó! Önök, az Olvasó bizonyára észrevette ... stb. biztosítják ezt a funkciót.

Mivel az irott szövegek mind grammatikailag, mind tartalmi-logikai, strukturális szempontból "tudatosabban" szerkesztettek, /a köznyelvi szövegekhez képest/ irott jellegük a többszöri olvasást is lehetővé teszi, ezért a fatikus funkcióra általában nincs szükségük.

#### Illusztrációs példák

"A kiadványban két középiskolai tanuló - Kati és Laci - dialógusait kísérhetjük nyomon, az ő beszélgetéseik során felvetett kérdések vezetik az Olvasót egyre tovább a témakörben."

/Bedő, 1980.3.o./

"Az anyag tárgyalása közben helyenként kérdéseket tettünk fel az Olvasóhoz, illetve bizonyos feladatokat adtunk ... Elképzelhető, hogy a kedves Olvasónak nem áll módjában a felsoroltakból bővebb ismereteket szerezni ..."

/i.m.3.o./

"Kati, Laci, Jancsi, ... az 1978/79-es tanévben a Vajda Péter utcai általános iskolába járó 8.a. osztály tanulói. E tanulók is egy halmazt alkotnak, jelöljük ezt A-val:

A: = az 1978/79-es tanévben a Vajda Péter utcai általános iskolába járó 8.a. osztály tanulói.

M i t g o n d o l a z O l v a s ó , K a t i m e g t u d n á a d n i e z t a h a l m a z t m á s k é p p e n i s ?

/i.m.9.o./

"Megállapodás szerint az üres halmazt minden halmaz részének tekintjük. Így pl. az  $A: = 1, 2, 3$ , halmaznak része az  $\emptyset$  is.

A z A h a l m a z t o v á b b i r é s z h a l m a z a i t p r ó b á l j a f e l i r n i a z O l v a s ó ! / A n n y i t e l á r u l u n k , h o g y ö s s z e s e n n y o l c r é s z - h a l m a z l é t e z i k . /"

/i.m.14.o./

Pedagógiai, módszertani vonatkozások

A kommunikációs funkció a különböző szövegeknek szinte egyetemes sajátossága.

Genetikus szempontból vizsgálva: tulajdonképpen a beszéd megtanulásától kezdődik el ez a folyamat.

Jellemző, hogy ekkor a kommunikációs helyzet még többnyire "teljes" /verbális + non-verbális elemek/.

Később a fejlődés során - egyes funkciókon belül - arányeltolódás, módosulás következik be. Pl. az ovodáskor elején az emotív, expresszív, fatikus funkciók túlsúlya figyelhető meg.

Ovodáskor vége felé a referenciális, konatív funkciók kerül/het/nek előtérbe.

Az iskolában a referenciális + metanyelvi funkciók szerepe domináns. Az olvasás /az írott szöveg/ megtanulása előtt, a konkrét, gyakorlati helyzetekben való aktív részvétel, ezek "átélése" felfogható úgy, mint egy szociokulturális előkészület, "töltekezés" a későbbi helyzetekre. Az olvasás megtanulásakor - néha - már csak az írott szöveg tölti be a kommunikációs funkciókat, ill. azok különböző fajtáit.

Az írott szöveg olyan kommunikációs formát jelent, ahol a kommunikációból "eltűnt" minden non-verbális sajátosság.

Képletesen szülve: "egy jéghegynek csak a csucsat" jelenti az írott szöveg.

A kedvező szubkulturális környezetből jött gyerekek a "jéghegy csucsából" könnyebben rekonstruálják a "többi víz alatti részét." Ebben segítik őket korábbi kommunikációs élményeik, tapasztalataik. Az írott szövegek különböző célu kommunikációinak a biztos és eredményes felismerését a következőképpen biztosíthatjuk:



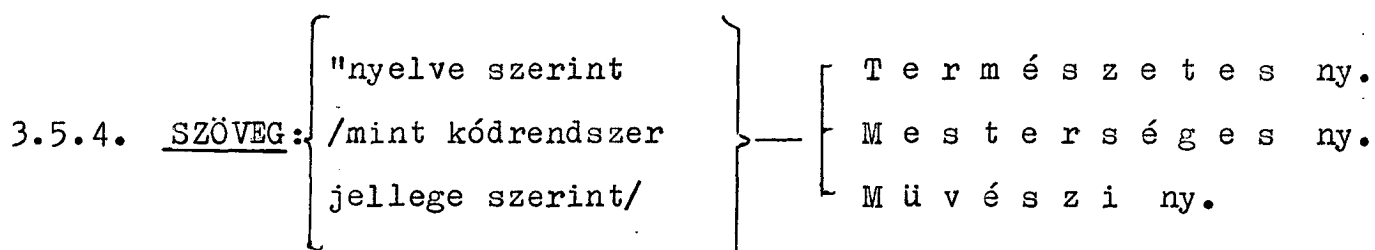
- a különböző szövegekben a különböző kommunikációs funkciók felismerésének gyakoroltatásával, rejtvények, tréfák stb. szövegek kifejező expresszív olvastatása, szövegek dramatizálása stb. segítségével. Ez jelzi a hangos - expresszív - olvasás jelentőségét is;
- szövegalkotási feladatok segítségével, amikor kül. funkcióju szövegeket kell szerkeszteni egy-egy témakörben: képleírás, felszólalás, bejelentések pl. család részére, fogalmazványok készítése stb. Tehát különböző szituációk által meghatározott kommunikációs célú szövegalkotások;
- az irodalom tantárgy keretében főképpen az előbbire van lehetőségünk. Tehát a kül. szövegek funkcióinak a felismertetése, átélése, reprodukáltatása stb. valósulhat meg;
- a nyelvtan tanításánál éppen fordított a helyzet. Itt ugyanis nyelvi, logikai keretét biztosítjuk a különböző funkcióju szövegek szerkesztésének. Ezek lehetnek: meghívó készítése, leírás, beszámoló, hozzászólás, stb.

Összefoglalva: egyrészt a felismer/tet/és, reprodukál/tat/ás, másrészt az alkotás a produkál/tat/ás oldaláról, továbbá az elméleti és gyakorlati tevékenység segítségével biztosítható a funkciók helyes értelmezése.

Az egyes tantárgyi szövegek egyik, ill. másik kommunikációs funkciót preferálják /helyezik előtérbe/. Így pl. fizika, kémia, matematika szövegeire inkább a referenciális + metanyelvi a jellemző, az irodalom történelem, ének-zene szövegeire a poetikai, konatív funkciók, stb. Az ún. fatikus /kapcsolat meghatározó/ funkció az írott szövegekre általában nem jellemző!

Természetesen arról a nagy lehetőségről, amelyet a mindennapi

konkrét kommunikációs helyzetek "lejátszása, átélése, alakítása" stb. biztosít, nem szabad megfeledkeznünk ebből a szempontból. /Itt- most más vonatkozásban ugyan, de - ismét csak a tanuló pszichoszociális fejlettségére, felkészültségére utalhatunk, mint szükséges feltételre a szövegmegértés érdekében! Az a tény, hogy az egyes tantárgyaknak, /ezek szövegeinek/ többé-kevésbé eltérő a kommunikációs funkciója /pl. referenciális vagy poetikai/, ismételten megerősíti azt az elvünket, hogy az olvasási képességek fejlesztése nem csak nyelvi kérdés, és hogy e képességek fejlesztése nem csak a magyar szakos tanár feladata!



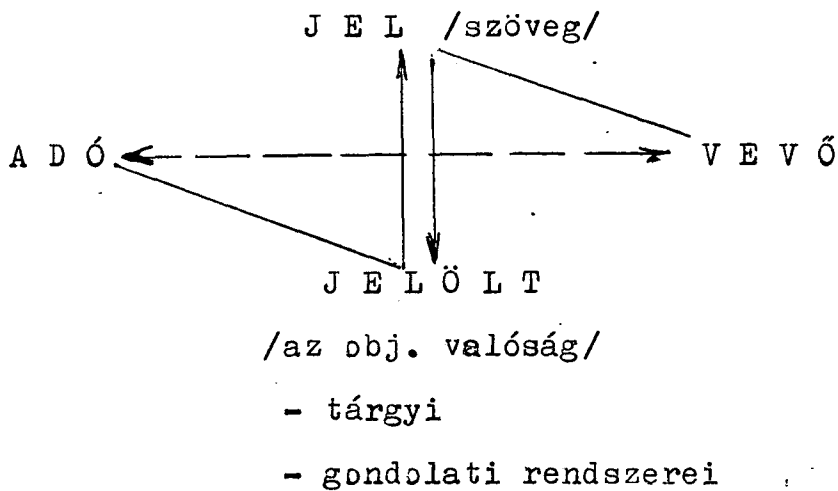
Ha a szövegeket a fenti szempont szerint vizsgáljuk, akkora nyelv fogalmát nem a szokásos /hétköznapi/ értelemben vett jelentésben használjuk, hanem a következőket értjük alatta:

"Nyelv" - minden olyan kommunikációs rendszer, amely sajátos módon elrendezett jeleket használ. Így beszélhetünk pl. a zene nyelvéről, a festészet nyelvéről, az irodalom nyelvéről, a tudományok nyelvéről stb. szemiotikai értelemben.

A jel fogalma pedig a következőket jelenti: valami, ami valaki számára egy bizonyos tekintetben valami helyett áll.

A nyelv tehát kommunikációs rendszer és jeleket használ, ezért egy-egy szövegmű értelmezhető úgy is mint jelzés, jel.

Ld. 7. sz. ábrát!



7. sz. ábra

Jel és jelölt összefüggései az olvasási folyamatban

Ha ezeket a kategóriákat a szöveggel kapcsolatba hozzuk, akkor elkerülhetetlen további információelméleti sajátosságok figyelembe vétele.

Ezek a következők: ha egy szövegmű közöl valamit /JEL/ az olvasó /VEVŐ/ számára, akkor elkülöníthető benne: egyrészt a közlemény, tehát az az információ, amely az adott szövegben keletkezik, - amit az adó továbbítani akar - valamint a szöveg "nyelve", tehát az a sajátossága, hogy az adott szöveget hogyan kódolták.

Kód fogalmán megállapodás szerinti jelek, vagy szimbólumok rendszerét értjük, amellyel valamely információ egyértelműen visszaadható /jelkulcs/. A szöveg olvasásakor egyrészt ugyanis dekódolásról van szó, a helyes dekódolás pedig feltétele az információ vételének.

A kódok is hierarchikus rendszert alkotnak.

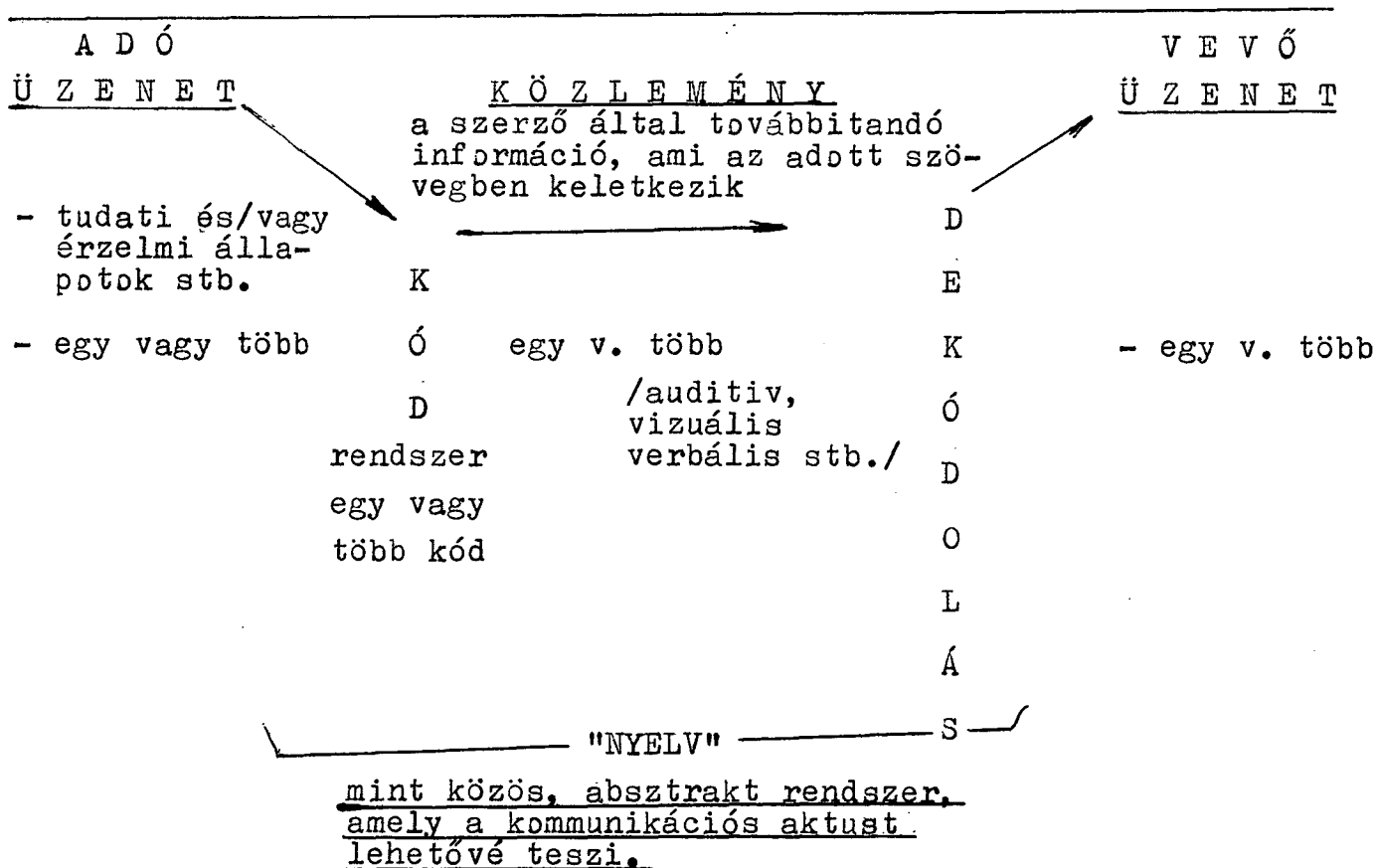
Amikor a szövegeket "nyelv" szerint csoportosítjuk, tulajdonképpen arról van szó, hogy egy adott szövegmű milyen jellegű kódrendszer

felhasználásával készült, és maga a kódrendszer milyen összetettségű /tehát mennyire hierarchizált/.

Mindez akkor válik nyilvánvalóvá, ha pl. ugyanarról a témáról, adott konkrét tartalomról /közlemény/ készült tudományos, művészi vagy köznyelvi szöveget / tehát különböző nyelven írt szövegeket/ olvasunk.

A közlemény /a szövegben/ valamint a szöveg nyelve közötti "átmenet", összefüggés más természetű - és jelentőségű a - fenti vonatkozásban - különböző nyelvű szövegekben. Ezért az olvasóban eltérő dekodolási stratégiát /kognitív tevékenységeket/ "hív életre" pl. egy művészi vagy tudományos szöveg!

Lásd a 8. számú ábrát, valamint a bemutatásra kerülő illusztrációs példákat!



8. sz. ábra

Az olvasás - mint kommunikációs folyamat - fontosabb összetevői.

A szövegeket tehát "nyelvük szerint" három nagy kategóriába sorolhatjuk:

- a./ t e r m é s z e t e s n y e l v ü s z ö v e g e k
- b./ m e s t e r s é g e s n y e l v ü s z ö v e g e k
- c./ m ű v é s z i n y e l v ü s z ö v e g e k

Valamennyi /lehetséges/ szöveg nem sorolható tisztán, egyértelműen egyik vagy másik típusba. Viszont az elvi tisztánlátás, a helyesebb és tudatosabb olvasási stratégiák kialakulása céljából mindenképpen szükséges a megkülönböztetésük.

Analóg példaként említhetjük a nevelési fő feladatok rendszerét, ahol pl. az értelmi nevelés, valamint az erkölcsi nevelés, /erkölcsi ismeretek nyújtása, erkölcsi ítélőképesség fejlesztése .../ szoros egységet alkotnak, de ebben az egységben elméleti és módszertani szempontból lényeges különbségek is vannak, mert az értelmi nevelés a pszichikus funkciókkal kapcsolatos, az erkölcsi nevelés az objektív kulturális javak egy részét képviseli.

Az eredményes nevelés érdekében különböztetjük meg a nevelési fő feladatokat is.

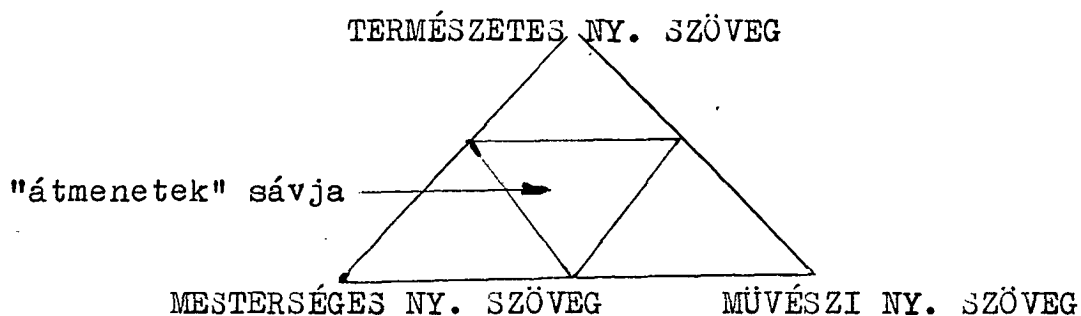
Hasonló a feladat - az olvasás hatékonysága érdekében - a különböző szövegtípusok megkülönböztetésénél is.

Néha nem könnyű a besorolás! Pl. a sajtóműfajok egy része művészi ny. szöveg, más része köznyelvi szöveg stb.

Sőt, az azonos csoportba sorolható - pl. mesterséges nyelvű szövegek - között is további csoportok találhatók: pl. tudományos szövegek, szakkönyvek szövegei, tankönyvek, egyéb szakmai szövegek.

Ld. a példákat az általános jellemzés után!

Mint minden ábra, az alábbi is torzít, de valamennyire mégis szemlélteti az említett szövegtípusok közötti összefüggéseket.



9. sz. ábra A szövegek 'nyelvük' szerint

A továbbiakban az egyes típusok, illetőleg illusztrációs példák elemzése, majd a velük kapcsolatos olvasási stratégia és a pedagógiai vonatkozások kifejtése történik.

#### 3.5.4.1. TERMÉSZETES NYELVŰ SZÖVEGEK

##### A fogalom értelmezése, illusztrációs példák

Nem csak egyik leggyakoribb, hanem legerőteljesebb kommunikációs rendszer az emberi közösségben. Nem tárgyhöz, hanem kollektívához kötődik, illetve bármiféle "tárggyal" kapcsolatos lehet.

Az ilyen szövegben könnyen elkülöníthetők a jelek és a szintagmatikai szabályok /az adott szöveg mondattani, szókapcsolatokbeli viszonyaihoz kötött./

Tehát kettéválnak a tartalom és a kifejezés, közöttük kölcsönös a kötöttség és ezt történelmi-társadalmi konvenció rögzíti.

A "természetes" jelző tkp. eredetiséget jelent. Ezen kívül az adó és vevő viszonyát tekintve az értelmezésben az evidenciát is feltételezi. A természetes nyelvű szövegek a redundancia mechanizmusával

- egy - a szemantikai szilárdságot biztosító sajátos készlettel védik magukat az esetleges torzítások ellen.

A természetes nyelvű szövegekben sem a szerző, sem az olvasó nem lép ki egyetlen rendszer kereteiből.

Már a beszédtanulástól kezdődően, többnyire spontán módon sajátítja el a gyerek auditív beszédértés formájában /nagyonfontos előfeltétel az olvasással kapcsolatban!/.

Az ilyen szövegekben lévő információ vételéhez többnyire elégséges a szövegben készen megtalálható "közlemények" egyszerű megértése. Ugyanakkor már ezeken a szövegeken belül is van stilushierarchia. A szókészlet "köznyelvi rétegének" felhasználásával valósítják meg kommunikációs funkciójukat. A populációban széles körben elterjedtek, valamint használatuk gyakorisága egy-egy beszélőnél is magas értékű.

Illusztrációs példák:

KI A VESZEDELMESEBB ?

A kiséger elment sétálni. Sétálgatott az udvaron, majd visszament az anyjához.

- Hü édesanyám! Két vadállatot láttam! Az egyik szörnyű, a másik barátságos.

Az anyja megkérdezte:

- Miféle állatok voltak?

- Az egyik ijesztő. Büszkén járkál az udvaron. Fekete a lába. Vörös a taréja. Horgas a csőre. Kimered a szeme. Lementem mellette, hát úgy kiabált! Azt sem tudtam félelmemben hova szaladjak!

- Az a kakas, nem kell félni tőle - mondta az öreg egér.

- De milyen volt a másik?

- Az a napon sütkérezett. Kerek a feje, hosszú a bajusza. Hentereg a napon nyalogatja a bundáját. Barátságosan kunkoritja a farkát.

- Buta vagy te még - mondta az anyja - nagyon buta.

Hisz az a macska!

### MONDD MÁSKÉPPEN!

Szörnyű, horgas, hentereg, kunkorit.

Utóbbi kifejezések szinonimáival az ismeretlen /ill. annak vélt/ fogalmak megértését biztosítja a tankönyv.

"Ne rejtsetek a gyertyát véka alá!"

/Levelek A halottlátó c. műsor után/

"A halottakat nem kell bolygatni. A természet törvényeinek van egy rendje, amit egy földi ember ne bolygasson, mert bele van süllyedve a materialista kátyuba, mint szekér a sárba. A látszatvilágban él, így nem is tudhat többet. A magasabb világról, az emberfeletti erőkről mit is tudhatna az átlagember, de még az egyetemet végzett is lehet egy materialista barom."

/Juszt - Zeley, 1981.133.o./

Szeliden meghalni

/Levelek a fájdalommentes halál ideája c. műsorról/

"Szeretek játszani, mert az egész emberi élet jó és rossz játékokból áll. A halált pedig e játék befejező lépésének, a mattnak tartom. Vannak, akik ezt tragikusnak, s vannak, akik természetesnek tart-



ják, mert minden játékban nyerni és veszíteni kell tudni. De ha már vesztek, szépen akarok veszíteni!

/i.m. 144.o./

#### A v i l á g 4 t á j á r ó l

"Száz japán pacifista indult békemenetre Nagasakiból Tokióba; gyalogosan teszik meg a fővárosba vezető 1330 km-es utat. Menet közben más békehívők is csatlakoznak hozzájuk. Utjuk során felhívják honfitársaikat, hogy írják alá a kormányhoz intézendő beadványukat, amelyben követelik: semmisítsenek meg minden nukleáris fegyvert a világon. Ugy tervezik, a menet Hirosimán áthaladva május végén érkezik meg Tokióba és résztvevői 30 millió aláírást "gyűjtenek" beadványukra."

/Hétfői Hírek, 1982.márc.29.

1.o./

#### Tessék kopogtatni!

"Elindult a kutya és a kakas világot látni. Mentek mendégéltek. Estére egy vén, odvas fához értek. A kakas felszállt az egyik ágára. A kutya lent az oduban ütött tanyát. Virradóra a kakas kukorékolni kezdett. Meghallotta ezt egy róka. Odafutott és felszólt a fa alól:

- Gyönyörű volt ez az ének!

Bárcsak megölelhetnélek!

De a kakas átlátott ám a szitán! Nem sietett a róka karjai közé. Így felelt:

- Róka ur maga az? Tessék kopogtatni a fa odvába! Ott van a kapus, ő majd ajtót nyit.

A róka bezörgetett ..."

ÁTLÁTOTT A SZITÁN = észrevette, hogy be akarják csapni

AZ ODUBAN ÜTÖTT TANYÁT = az oduban telepedett le

Fogalommagyarázatok, amelyek a szöveg után találhatóak a tankönyvben. /Romankovits - Romankovitsné-Meixner 1978.9.o./

Furcsákat irt egy kisfiu

" I s m e r e k e g y k i s f i u t . M e g m u t a t t a e g y -  
s z e r , m i k e t i r o g a t o t t b e l e e g y n a g y  
k é k f ü z e t b e . E l é g f u r c s á k a t . M e g -  
e n g e d t e , h o g y k i m á s o l j a m .

A mi macskánk

Nekünk van egy macskánk. Én a mi macskánkat cicának hívom. A farka fekete, a füle piros, a cica pedig tiszta hófehér. Négy lába van. Egerekkel táplálkozik ...

A mi házunk

A mi házunknak lapos a teteje. Van rajta egy magas tévéantenna. Onnan az egész várost lehet látni. A város este ki van világítva. A tetőre lifttel vagy lépcsőkön lehet feljutni ... /l.m. 40.o./

Szövegtípus-olvasási stratégia, pedagógiai vonatkozások

A természetes nyelvű szövegek szókincsét /alap- és reláció szókincs/ szerkesztésük nyelvi, tartalmi szabályrendszerét, többnyire spontán sajátítja el a gyermek, már a beszédtanulástól kezdődően. Mindezek ellenére még a természetes nyelvű szövegek olvasása sem annyira eredményes, mint ugyanezeknek a szövegeknek pl. auditív formában történő megértése.

Az eredménytelenséget sokféle ok együttesen idézi elő; ilyen többek közt, hogy az írásbeli információ /írott szöveg/ a teljes kommunikációs helyzetnek csak egy kicsi részét tükrözi. A köznyelvi szöveg a köznapí gondolkodásmódot "közvetíti", amely nem minden esetben, és/vagy nem minden vonatkozásban elégíti ki a helyes és igaz, végső soron tudományos gondolkodás követelményeit, ugyanis a gondolkodási műveletek pl. fogalmi definíciók, logikai osztályozások, következtetési fajták stb. hiányosak, vagy csak részben felelnek meg az egyes műveletek szabályainak.

A köznapí gondolkodásmód főképpen megfigyeléseken, tapasztalatokon alapul, és néha egyszerűen csak azért fogadható el, mert az adott folyamatnak, jelenségnek stb. ellentmondó helyzet még nem állt elő. Pl.: a fecskék alacsonyan repülnek, tehát eső lesz - összefüggés is megfigyelésen, konkrét tapasztalatokon alapul, sőt a gyakorlat rendszeresen igazolja, de mégsem tekinthető ez a megállapítás így "önmagában" tudományosnak, viszont az empiria, az emberi gyakorlat adott szintjén kielégítő és hasznos.

Hasonló a helyzet a köznyelvi szövegek sajátosságait tekintve is. Ezek elsősorban a mindennapi konkrét szituációkat tükrözik.

Olvasási stratégiájukkal - a felesleges ismétlések elkerülése végett - itt most nem foglalkozunk. Helyette ld. a szövegértés

általános mechanizmusa c. fejezetet, ugyanis a természetes nyelvű szövegek olvasása "közelíti meg" leginkább a szövegolvasás-megértés általános! mechanizmusát.

A természetes nyelvű szövegek eredményes olvasása - az eddig ismertetett sajátosságok alapján - akkor és azáltal biztosított, ha már az olvasás megtanulása előtt megfelelő kommunikációs környezet részese volt a gyerek, tehát a mindennapi, konkrét szituációk bizonyos mennyiségű és szintű tudásrendszer interiorizációját hozták létre. /Ha ez a pszichoszociális előfeltétel hiányzik, vagy hiányos, akkor ezt valamilyen módon - előtte és/vagy közben - kompenzálni kell!

Az eddigieket figyelembe véve célszerű, hogy az olvasás tanításakor - első, második, harmadik osztályban mindenképpen! - feldolgozásra kerülő szövegek a gyerekekben már meglévő tudáselemekre /pszichikus strukturák/, köznyelvi gondolkodásmódra épüljenek. Mindezt a természetes nyelvű szövegek, illetve azok az irodalmi alkotások, egyéb ismeretterjesztő célú szövegek biztosítják, amelyek szerkezetükben, szókinycsükben stb. a természetes nyelvet teljes egészében, vagy nagy mértékben felhasználják, /népköltészeti alkotások, Petőfi Sándor, Móra Ferenc, Weöres Sándor, Csanádi Imre stb. művei/.

Erre azért kell ügyelnünk, mert másképpen egy-egy szöveg olvasásakor vagy arra orientálódunk /összpontosítjuk figyelmünket, tevékenységünket/, hogy az adott szöveget EL-OLVASSUK, és ez esetben "nem tudunk figyelni" a szövegben tükröződő információra.

Szemléletesen idézi egyik hetedik osztályos tanuló megnyilatkozását Lénárd Ferenc: "A legnagyobb meglepetésemre olvasás után

kijelentette, hogy azért nem érti, mert neki olvasni kellett. Magyarul kifejezve, az olvasás technikája igénybe vette minden szellemi energiáját, s így abból már semmi sem jutott a megértésre.

/Lénárd, 1981.49.o./

A másik véglet, amikor ennek a fordítottja áll elő, tehát az egyes fogalmak, összefüggések /szavak, mondatok/ értelmezése olyan mértékben lelassítja, meg-megszakítja az olvasási tevékenységet, hogy tulajdonképpen olvasásról már nem is beszélhetünk!

Ez a jelenség erősen veszélyezteti az olvasási tevékenységben a "készségmozzanatok" kialakulását, vagy további fejlődését. Némely esetben önmagunkon is megfigyelhetjük mindkét "stratégiát", /mindkét végletet/.

Pl. fáradtság, vagy hasonló jellegű pszichikus állapotok következtében nyelvi-grammatikai, artikulációs vonatkozásban helyesen EL-OLVASUNK egy-egy szöveget, anélkül, hogy tudnánk miről olvastunk. Az információt nem fogjuk fel.

Más esetben lassan, mozaikszerűen "darabokra szedve" dolgozzuk fel a szöveget, mintha nem is olvasásról, hanem bármely másfajta megértési folyamatról - pl. elszigetelt fogalmak, összefüggések értelmezése - volna szó. Ez esetben többnyire eredményes lehet az olvasási tevékenység, csak éppen nem gazdaságos!

Mesterséges, illetve művészi nyelvű szövegek előtérbe kerülésekor /különösen felső tagozatban, amikor ezek mennyisége és absztrakciós színvonala is emelkedik!/ már nem csak a gazdaságosság, hanem az eredményesség sem biztosítható ezekkel a "stratégiákkal".

Az elmondottak alapján helyeselhetjük, hogy az új tanterv alapján készült olvasókönyvek szövegei /nyelvük szerint!/ többnyire már kielégítik ezeket a feltételeket, hiszen a népköltészeti alkotások, a gyermekversek, a főképpen leíró jellegű mesék, költemények a természetes nyelvű szövegből épülnek fel. A népköltészeti alkotások /pl. népdalok, népmesék/ különösen közvetlenül képviselik és tükrözik a köznyelvi, népi gondolkodásmódot. Ezek általában elbeszélő jellegű szövegek. Azokban a szövegekben pedig, ahol található idegen fogalom, vagy újszerű összefüggés, ott tudatosan és szisztematikusan - maga a tankönyv - hívja fel a figyelmet és adja az értelmezését, általában a szövegek után. Ld. az illusztrációs példákat!

#### 3.5.4.2. M E S T E R S É G E S N Y E L V Ű S Z Ö V E G E K

##### A fogalom értelmezése, illusztrációs példák

Mesterséges nyelvek: a./ a tudomány nyelvei, a tudományos leírások metanyelvei,  
b./ az egyezményes jelek nyelvei, pl. közlekedési jelek.

Mesterségesen létrehozott rendszerek, amelyek a különböző tudományokban bizonyos jelenségcsoportok leírására szolgálnak. Nem természetes úton fejlődnek, hanem szerkesztettek: pl. az eszperantó.

Egy nyelvnek valamely tudományágban, szakmában, foglalkozási körben kialakult olyan változata, amely a köznyelvtől /természetes nyelv/ főként szakszókincsében tér el /műnyelv/.

Sajátos megfogalmazásban a műnyelveknek nincs gyerekszobájuk.

A fent leírtak egyaránt jellemzőek a tudományos szövegekre, és

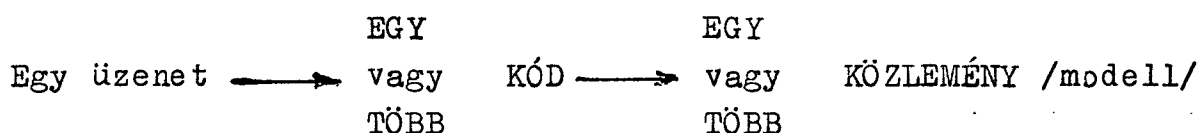
egyéb szakszövegekre. Közös jellemzőjük, hogy főképpen logikai összefüggésrendszer által determináltak.

A közismert értelmezés szerint azt mondhatjuk, hogy a mesterséges nyelvű szöveg a szókészlet azon rétegeinek a felhasználásával "jön létre", amely egy-egy csoport, egy szakterület sajátos nyelvét, szó- és kifejezőkészletét alkalmazza: pl. szakszókészletet, zsargont, mozgalmi nyelvet.

Tehát a mesterséges nyelvű szöveg pl. egy adott tudomány nyelve, amely az egyetlen nyelv az illető tudomány számára, annak sajátos, csak rá jellemző tárgyával és aspektusával függ össze.

Témájukat, tartalmukat tekintve a mesterséges nyelvű szövegek lehetnek: természettudományos, társadalomtudományi, művészeti, gyakorlati, elméleti, stb. vonatkozásuk egyaránt.

Információelméleti szempontból vizsgálva a mesterséges nyelv-szövegekre általában jellemző:



### A gerincvelő /részlet/

"A gerincesek idegrendszerét az idegsejtek nagymértékű csoportosulása jellemzi. Ha az idegsejtek a központi idegrendszerben alkotnak halmazokat, akkor ezt a képződményt magának nevezzük. Ha viszont a környéki idegrendszerben alakul ki az idegsejtek csoportosulása, akkor ennek duc a neve. Az idegsejtek axonjai az idegrostok a központi idegrendszerben pályákat alkotnak, a környéki idegrendszerben pedig idegeket.

A gerincesek központi idegrendszerét fehér és szürkeállomány

építi fel. A fehérállomány tartalmazza a pályákat, a szürke pedig sejttestekből tevődik össze. A szinapsziszok révén egymással összekötött neuronokból alakulnak ki az idegrendszer működésének komplex egységei."

Idézett szövegrészletben 15 szakkifejezés található.

Ezek közül 5 fogalom, - ill. ezek nyelvi kifejezési formája /szavak .../ - új, amelyeknek kialakítása a szöveg célja.

Ezek a következők: mag, duc, pálya, szürkeállomány, fehérállomány. Az új fogalmak értelmezése a "már ismert" többi szakkifejezés segítségével történik.

Információs modelljére jellemző: egy üzenet + kétféle kód + kétféle közlemény szerkezet.

Az üzenet a gerincvelő felépítésével kapcsolatos információ.

A kód: egyrészt verbális, másrészt vizuális /a tankönyv ugyanis közli a szöveg mellett a gerincvelő keresztmetszeti rajzát/.

A közlemény hasonlóképpen kétféle formában jelentkezik /verbális és vizuális/.

#### A gerincvelő keresztmetszeti képe /részlet/

"A gerincvelő keresztmetszetén egy jellegzetes pillangóra emlékeztető szürke állományt találunk /substantia grisea/, amely körül van véve a longitudinálisan haladó rostokból álló fehér állománnyal /substantia alba/. A szürke állomány sejtekből áll.

A szürke állomány tulajdonképpen négy szarvból áll, kettő elülső és kettő hátulsó szarvból /cornu anterius et posterius/.

A négy szarvat középen egy szürke köteg köti össze, melyben szintén ennek közepén egy kis csatorna keresztmetszetét látjuk. Ez a



canalis centralis keresztmetszete. Az összekötő szürke kötegnek azt a részét, amely a canalis centralis előtt helyezkedik el, comissura grisea anteriornak és a canalis centralis mögötti szürke nyaláb részletet comissura grisea posteriornak nevezzük. A cornu anterius vastkos, bunkós, nem éri el a gerincvelő széli állományát. Benne nagy multipoláris idegsejteket találunk, melyeknek neuritjei alkotják a radix anteriort. Ezek a sejtek, továbbá a neuritjük alkotják az un. spino musculáris neuronokat, melyek a perifériára kifutva, képviselik a mozgató idegeket, amelyek a harántcsikolt izmokat idegzik be....."

/Horváth, 1972.121.o./

Idézett szövegrészlet ugyancsak a gerincvelővel kapcsolatos, csak nem a középiskolai biológia tankönyvből vettük át, hanem a főiskolák számára készült Funkcionális anatómia c. jegyzetből. A viszonylag kicsi terjedelmű idézett részletben 19 szakszó- és szakkifejezés található. Ezek közül 12 új fogalmat, összefüggést jelöl! Tehát ennek a részletnek az információértéke sokkal magasabb mint a középiskolaié.

Benne a gerincvelő szerkezete sokkal differenciáltabban tükröződik. Sőt nem csak egyszerűen mesterséges elnevezéseket használ, hanem ezek latin megfelelőjét is jelzi és magyarázza is. Az egyes szakkifejezéseket itt is aláhúzással jelöltük.

### Szuggesztió és hipnózis

"A hipnózis fokozott szuggesztibilitással jár együtt.

Maga a szuggesztió jelensége nem azonos a hipnózissal.

Lényege P a v l o v szerint az agykéreg erős izgalmi góca,

amely körül kiterjedt gátlás alakult ki. Ezt az izgalmi gócot éber állapotban is elő lehet idézni megfelelő körülmények között. Az orvos egyértelmű, erélyes utasítása, rábeszélése betegének gyógyulása érdekében voltaképpen éber szuggesztió, melynek kedvező befolyása az esetek többségében kétségtelen. Sőt-mint ismeretes - az önszuggesztió is pszichikai tény, melyet a mindennapi életben megfigyelhetünk. Önszuggesztióra /nevezhetjük önuralomnak, fegyelemnek/ voltaképpen már a gyereket neveli az iskola. Nem világos, hogy hipnotikus állapotban /akár egy esti természetes "szendergésről", akár pedig orvos által előidézett hipnózisról van szó/ az emberi pszichikum miért vési jobban be a szuggesztióval közölt információkat, mint teljesen éber teljesen eszméleti állapotban."

/Ádám, 1976.141.o./

#### AKCELERÁCIÓ AZ ONTOGENETIKUS FEJLŐDÉSBEN /részlet/

"Van olyan vélemény, amely szerint az akceleráció tulajdonképpen nem más, mint az emberi fajban biológiailag eredetileg is benne rejlő fejlődési lehetőség realizálódása, ezt évezredekig a kedvezőtlen életfeltételek, körülmények /lakásviszonyok, egészségügyi viszonyok, helytelen táplálkozás stb./ gátolták. "Eszerint úgy is fogalmazhatunk, hogy nem akceleráció van, hanem korábban volt retardáció, és most a környezeti tényezők általános és széles körű javulásával kezdjük elérni a genetikailag lehetséges, a Homo sapiens fajra jellemző normális növekedési, fejlődési lehetőséget" - írja Eiben O. Felfogását más kutatók is osztják ... A koedukációval is úgy voltunk, mint a fizikai munkával. Magába

a fogalomba eleve annyi jót, nemeset sürítettünk, hogy tekintet nélkül a körülményekre, kizárólag kedvező pedagógiai eredményt várunk tőle. Az etikai fetisizmus tipikus hibája ez a pedagógiában, amelynek a veszélyességéről oly meggyőzően ír MAKARENKO."

/Ágoston, 1976.154-156.o./

#### IV. A TÁRSADALMI CSOPORT /részlet/

##### 1. A csoport fogalma és strukturája

###### 1.2. A csoport strukturája

"A csoportcél /célok/ elérésére kialakult feladatmegosztáson alapuló kötelékrend, a csoport funkcionális kötelékrendje alkotja - amint erre már rámutattunk - a csoport alapstrukturáját.

A csoport belső szerkezete tehát a csoport alapstrukturáján alapszik. Ez a struktúra mindencsoporttag számára meghatározott pozíciót - szociológiai nyelven szólva - státuszt alakít ki, amelyhez meghatározott elvárások összessége - szociológiai nyelven szólva - szerep társul. A szerep tartalmát kitevő elvárások /értékek, normák, stb./ alapvetően a csoportcél elérésével vannak összefüggésben, de nem csupán a csoportból belülrő származhatnak, hanem abból a társadalomból is, amelyben a csoport él és működik."

/Kulcsár, 1974.54.o./

#### A "double-bind" /kettős kötöttség/ /részlet/

"Az utóbbi másfél évtizedben nagyon sokan vizsgálták a skizofrénok családját, valamint azokat a kóros szerkezetű kapcsolatrendszerű családokat, amelyekben a gyerekek kedvezőtlen érzelmi körülmények

között fejlődnek. Az ilyen vizsgálatok alapján olyan következtetésekre jutottak, hogy lehetséges a gyermeki személyiségfejlődésnek sajátos károsítása a nem verbális kommunikáció képességének síkján, és hogy ennek a károsításnak igen hátrányos hatása van a felnőttkorban. Ha az anya és a családi környezet a gyerek iránt kevés pozitív érzelmi vonást, szeretetet és sok elutasítást, negatív emóciót tartalmaz, a nem verbális kommunikáció képessége nemcsak nem fejlődik kellően, hanem még különleges ellentmondás hordozója is lesz.

A második és harmadik életévben a biológiai ingerérzékenység is elég nagy lesz ahhoz, hogy a gyermek észrevegye hogy ..."

/Buda, 1978.139.o./

### Szövegtípus-olvasási stratégia, pedagógiai vonatkozásai

Olvasási módját tekintve a mesterséges nyelvű szöveg megértése részben egy idegen nyelvű szöveg anyanyelvre történő fordításának mechanizmusához hasonlítható.

Ez a folyamat a következő mozzanatokat foglalja magában:

- a./ az egyes szakkifejezések /szavak, szókapcsolatok stb./ "lefordítása" a nekik megfelelő /adekvát/ köznyelvi és/vagy szinonim, magyar stb. megfelelőire.
- b./ az így keletkezett kifejezések vonatkoztatása, kapcsolása az adekvát konkrét objektumhoz, jelenséghez stb., - illetve ezek természetéből adódóan - ezek tartalmához, terjedelméhez és/vagy viszonylataihoz.

Tekintve, hogy ezekben a közlésfajtákban a köznapi gondol-

kodásmód helyett - többnyire a logikai feltételeknek, szabályoknak alárendelt a szövegek konkrét tartalma, valamint strukturája is - ezek olvasása egy adekvát /neki megfelelő/ beállítódást is igényel az olvasótól.

c./ a szövegmegértés folyamata e fenti mozzanatok /műveletek/ "elvégzése után" már többnyire hasonló módon történik, mint általában a köznyelvi szövegek olvasásakor. Ez nem más, mint az egyes fogalmak kijelentések /szavak, mondatok/ közötti összefüggésrendszer /kontextus/ feltárása mind mikrostrukturális, mind makrostrukturális szinten.

/Ld. a szövegértés általános mechanizmus c. fejezetben!/  
.

Egy adott tudományban, vagy szakterületen stb. jártas olvasónál az ismerttetett "algoritmus" lerövidül oly módon, hogy az "első" mozzanat "kiesik", tehát az olvasott szöveg egyes szavai, kifejezései közvetlenül "előhívják", asszociálják az adekvát objektumot, folyamatokat, jelenségeket stb.

Tehát - adott vonatkozásban - gyakorlott olvasó számára az ugynevezett "fordítás mozzanata" már nem tudatos, hanem éppen a gyakorlás által automatizált /készség!/. Ezért csak a konkrét tartalom által meghatározott további információfelvétel jelent tudatos tevékenységet /jártasság!/.  
.

Kezdő olvasónál, vagy újszerű szövegnél a "fordítási művelet" még nem automatizálódott és ez is külön figyelmet, erőfeszítést igényel.

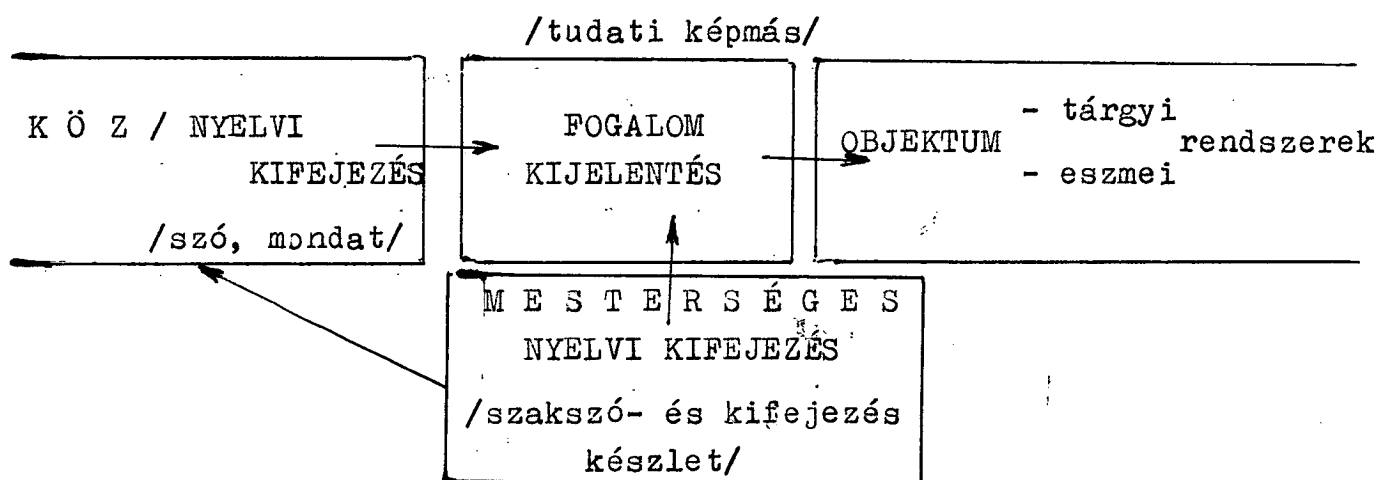
Egy adott szakmában, foglalkozási körben, tudományban tájékozott olvasónál is egy vagy néhány szó, kifejezés értelmezésekor lépésről lépésre "be kell járni" ezt az utat. Ez megnyilvánulhat pl. értelmező szótár vagy lexikon használatában, vagy egyszerűen

belső beszéd szintjén egy szöveg olvasása közben.

A fent említett és értelmezett mozzanatok itt sem jelentenek merev sorrendet, a megértési folyamatban szimultán is jelentkezhetnek.

Kezdő, vagy az adott szakma, tudomány vonatkozásában teljesen tájékozatlan olvasó esetében az egyes szakkifejezések üres fogalmakat jelentenek /verbalizmus/, ezért az olvasó az adott szöveget csak el-olvasni tudja, az információt részben veszi fel, esetleg egyáltalán nem érti meg a szöveget.

E fenti mechanizmust, illetve fejlődését, változását szemlélteti az alábbi 10.sz. ábra.



10. sz. ábra

Az adott szakkifejezés közvetetten, vagy közvetlenül is kapcsolódhat az adekvát fogalomhoz, továbbá egy szakkifejezés /szó, mondat stb./ ismeretlen fogalmat is jelölhet, vagy olyan fogalmat, összefüggést, amelynek a tartalma, terjedelme, relációi vagy ezek egy része ismert a VEVŐ /az olvasó/ számára.

Mesterséges nyelvű szöveg eredményes olvasásához az utóbbiak szükségesek.

## 2. Pedagógiai vonatkozásai

A mesterséges nyelvű szövegek olvasási stratégiája, olvasásukkal kapcsolatos módszertani feladatok ezeknek a szövegeknek a "természetéből" következtek. A szerkezet itt is meghatározza a funkciót egyrészt az olvasási, másrészt az olvasástanítási stratégia szempontjából.

Az előbbiekről már szóltunk, az utóbbival kapcsolatban /módszertani vonatkozásai/ pedig a következő feladatokat állapíthatjuk meg:

a./ az egyes tantárgyak /mint tudományágak, művészeti ágak, szakmák, foglalkozások stb./ szövegei magyrészt mesterséges nyelvű szövegek. Ezért az egyes tárgyak tudásrendszérének, elsajátításának folyamatában kell! lehetőleg tartalmilag-logikailag pontos /jól kifejezett/ definíciókat, fogalmakat, rendszereket stb. kialakítani, tudatosítani, megszilárdítani.

Mindez szempontunkból nézve - az objektív valóság tárgyi, dologi "tényeinek", ill. azok tudati /fogalmi/ szintű tükröződéseinek; valamint ezek különböző nyelvi kifejezései közötti szilárd kapcsolatok "kiépítését" jelenti.

Hogy ez a "rendszer" működőképes legyen reverzibilisnek /megfordíthatónak/ kell lennie, ami pl. azt jelenti, hogy adott objektum, vagy annak képe asszociálja annak elnevezését, és fordítva is, egy nyelvi kifejezés /szakkifejezés/ előhívja az adekvát fogalmat ill. az adott tárgyat.

Mindez feltételezi - többek közt - a következőket:

- az adott szakkifejezés /latin, egyéb n.közi szó/ és a magyar megfelelője ismeretét,
- vagy, hogy ugyanannak a fogalomnak a szinonimáit is kell

tudni,

- vagy egyszerűen az adott szakkifejezés és az adekvát fogalom tartalma, terjedelme, viszonyai közötti kapcsolat fennállását stb.

Ezeket a "kapcsolatokat" gyakoroltatás által kell automatizálttá tenni /késztség!/ kialakítani, hogy az olvasási folyamatban e tevékenység alól mentesüljön az olvasó.

Összefoglalva: a különböző tantárgyak szövegei /és pedagógusai!/ jelentőségüknek, illetékességüknek megfelelően kell/ene/, hogy hozzájáruljanak ehhez a feladathoz!

b./ A magyar nyelv és irodalom c. tantárgyon belül főképpen a nyelvtan, a nyelvi szabályrendszer folyamatos megismertetésével részben logikai és szerkezeti keretét biztosítja e szövegmegértési folyamatnak.

Másrészt ide sorolhatók pl. az értelmező szótárak, lexikonok stb. használatának megismertetése, alkalmaztatásuk, a tankönyvön kívüli egyéb szakkönyvek, folyóiratok, tanulmányok olvastatása. /Egy specifikus képesség, csak "adekvát" tevékenységben ill. általa fejlődhet!/  
Továbbá az ugynevezett kiegészítő anyag adta lehetőségek felhasználása, önálló feldolgozásuk tankönyvekből, szakkönyvekből, stb.

A mesterséges szövegek olvasása már az olvasástanításakor elkezdődik, és egy szakma, hivatás elsajátításakor éri el csúcspontját.

Ezért, ha az olvasó számára ismert az adott foglalkozás, tudományágazat szakszó- és kifejezőkészlete, amely a valóság bizonyos tárgyi, dologi, viszonyrendszerét tükrözi adott univerzumon belül,



adott szempontból, akkor a teljes és hű információ vételének a lehetősége a legnagyobb mértékben biztosított.

Megjegyzés: A félreértések elkerülése végett szeretnénk hangsúlyozni, hogy mi a mesterséges szövegek /szak- és tudományos szövegek/ megértésének mechanizmusát csak olvasástechnikai szempontból próbáltuk elemezni! Az adott tudomány, szakma, egy tevékenység, stb. amit ezek a szövegek tükrözhetnek sajátos belső logikával, stilussal, szerkesztésmóddal, egyedi vagy általánosabb stb. sajátosságokkal jellemezhető. Pl. a didaktikai szempontok figyelembevételével készült tankönyvek, jegyzetek ugyanazt az ismereti anyagot tükrözhetik különböző absztrakciós szinten, különböző mértékben differenciálva, eltérő formában felépítve, különböző irányzatokna, nézőpontoknak alárendelve. Ezeknek a sajátosságoknak a feltárása nem célja ennek a dolgozatnak. Mindezek a gondolatok viszont azt jelzik, hogy egyrészt az olvasásnál a szöveg sajátosságait messzemenően figyelembe kell/ene/ venni, másrészt, hogy az olvasás a szöveg sajátosságaitól függően lehet /esetenként/ egyszerű reprodukálás, és lehet komoly kognitív tevékenység is.

Ez is r e l a t i v többféle szempontból is.

Ha egy professzor olvas - tudományterületével kapcsolatos szövegeket - akkor az ő számára ez egészen "más" erőfeszítéseket jelent/het/, mint ha ugyanezt a szöveget, az adott tudományterületen végző egyetemista hallgató, vagy egy laikus próbálja teljes eredményességgel megérteni. Itt most még annyit mondhatunk: durva egyszerűsítéssel az olvasás a szövegek nagyobbik részét tekintve =  
= gondolkodás.

### 3.5.4.3. III. Művészi nyelvű szövegek

#### A fogalom értelmezése, illusztrációs példák

A természetes nyelvet anyagként használja fel. Ugyanakkor - mivel a költői, írói szöveg nagyon bonyolult struktúra - sokkal összetettebb mint a természetes nyelv.

Ha ugyanolyan lenne, akkor elveszítené művészi jellegét, létjogosultságát.

Ezekben a szövegekben az információ mennyisége lényegesen több, mint a természetes nyelvű szövegekben.

Az író /ADÓ/ gondolatai egy sajátos művészi strukturában, és csak ebben léteznek.

A gondolat a struktúra révén /összekapcsolódás révén/ valósítja meg önmagát, tehát a mű eszmei tartalma: a struktúrája. /Lotman, 1973/

Az eszme a művészetben /szépirodalom/ mindig egyuttal modell is, mivel a valóság képét, bizonyos vonatkozásait rekonstruálja.

Ezek alapján nevezhető a művészi nyelvű szöveg másodlagos modelláló rendszernek is. Ez egyuttal a művészi szöveg referenciális funkciójának a "létezését" is bizonyítja.

A szokásos értelemben vett tartalom és forma kettősségét célszerű lenne az eszme és az adekvát struktúra /amelyben az előbbi megvalósul/ fogalmaival helyettesíteni.

E fentiek hangsúlyozása azért fontos, mert ha információelméleti modellben gondolkodunk, akkor nagyfokú hajlandóság mutatkozhat bennünk arra, hogy egy művészi nyelvű szöveg "tartalmát" közleményként fogjuk fel, "formai vonatkozásait" pedig kódként, vagyis az adott "szöveg nyelveként".

Ez a stratégia egyes művészi szövegeknél eredményes /lehet/, más szövegeknél pedig - enyhén szólva - félrevezető információt biztosít. Ugyanis a művészi alkotások nagy részében a megformálás módja, az alkalmazott kód/rendszer/ "hordozza" a tényleges információt: pl. Ady- József A. alkotásainak nagy része, stb.

Összegezve: Az irodalomnak sajátos nyelve van; művészi nyelv, amely nem esik egybe a természetes nyelvvel, hanem azt felhasználja, arra ráépül, tehát rendelkezik a jeleknek ész összekapcsolási szabályaikkal egy sajátos, csak rá jellemző rendszerével, ami sajátos, más eszközökkel nem továbbítható információ átadására szolgál.

A művészi szöveg témérdek információt képes koncentrálni egy aránylag kisterjedelmű "szöveg terében" is.

A különböző olvasóknak különböző információt nyújt, kinek-kinek megértési képessége mértékében.

#### Példák:

A szépirodalmi alkotások összessége ide sorolható.

Az irodalmi alkotásokon belül különösen a líra és a dráma, illetve ezek alfajai stb.

Ilyenek pl. Ady, József A. egész munkássága, Kosztolányi, Babits, Mórá, Juhász Gy., Madách I. művei ...

A további - konkrét - illusztrációs példákat és értelmezésüket lásd a pedagógiai vonatkozások c. fejezetben!

Pedagógiai, olvasásmethodikai vonatkozásai

Tehát a művészi nyelvű szövegekben is elkülöníthető - a fentebb már ismertetett - kétféle tényező: a közlemény, valamint a kódrendszer, a "nyelv".

Hogy átvehessük a művészet eszközeivel továbbított információt, ismernünk kell nyelvét. Ez a "nyelv" teszi lehetővé a kommunikációs aktust.

A nehézséget - többek közt - az jelenti, hogy a közlemény és a közlemény nyelve között sajátos "átmenet", áttűnés is lehetséges.

Ez eléggé gyakori jelenség a lírai alkotásoknál, pl. József Attila: Favágó c. költeményében is megfigyelhető.

Favágó

"Vágom a fát a hűvös halomba,  
fényesül a görcse sikongva,  
zuzmara hull szárnyas hajamra,  
csiklándani benyul a nyakamba -  
bársonyon futnak perceim.

Fönn, fönn a fagy baltája villog,  
szikrádzik, föld ég, szem, a homlok,  
hajnal suhint, forgács, fény röppen -  
amott is vág egy s dörmög közben,  
tövit vágom s gallya jut.

Ejh, döntsд a tőkét ne siránkozz,  
ne szisszenj minden kisszilánkhöz.  
Ha odasujtsz körül a sorshoz,  
az uripusztaság rikoltoz -  
a széles fejsze mosolyog."

A költeményben aláhúzással jelölt kifejezéseknek szimbolikus jelentése is van, és éppen ez a jelképes értelmezés - mód biztosítja a tényleges információ /amondanivaló/ vételét.

Ily módon válik a természeti kép társadalmivá, a konkrét emberi tevékenység társadalmi, politikai harccá, Mindezt az információt a "kódolásmód", ill. a dekódolás jellege biztosítja. E fenti példa azt tükrözi, amikor a "formai" oldalnak lesz információs értéke.

Értelmezésünk szerint, tehát a műalkotás "nyelve" nem a forma, amennyiben ezen a fogalmon olyasvalamit értünk, ami az információs megterhelést hordozó tartalomhoz képest külsődleges dolog.

Mivel a művészi szöveg nyelve lényegét tekintve bizonyos művészi modellje a világnak, és ebben az értelemben egész strukturájával

a "tartalomhoz" tartozik, tehát információt hordoz. Ezért néha a szöveg nyelve /amelyet éppen kiválasztott, alkalmazott a szerző/ lényegesebb információ, mint maga a "közlemény" /a konkrét tartalom!/  
Mesterséges szövegnél erről szó sem lehet!

Például, ha egy szerző /író, költő stb./ egy adott műfajt - lírát - választ, egy adott irányzat - avantgarde - mellett kötelezi el magát, egy meghatározott stílust - szürrealizmus - alkalmaz: tehát "nyelvet" választ, amely segítségével olvasóihoz szólni szándékozik, akkor e tényezők rendszere együttesen "hordozza" az eredeti /tényleges/ üzenetet, és nem tisztán csak /vagy egyáltalán nem!/  
a direkt formában közölt tartalom.

Mindezek feltárásában sok segítséget biztosít az adott mű genetikus elemzése.

Ha egy szerző számára minél nagyobb a választás lehetősége vagy - ellenkezőleg - bizonyos körülmények ezt korlátozzák, annál inkább hordozza a "nyelvi" struktúra az információkat.

Ilyen esetekben éppen a nyelv lesz a mű alapvető tartalma válhatik annak közleményévé, pl. irodalmi paródia, polémiák. Jött, amikor az irodalom felhasználja a természetes nyelvet, tartalomhordozóvá változtatja ennek formai oldalát.

A nyelv és a közlemény információértéke ugyannyiban a szövegben az olvasó kódrendszerétől, igényeitől, elvárásaitól függően változhat.

Információelméleti szempontból a művészi szövegek általános modelljére a következők a jellemzőek:

TÖBB/féle/ Ü Z E N E T → TÖBB/féle/ K Ó D → EGY K Ö Z L E M É N Y ,

amelyből következik a művészi szövegek megértésének a "sajátossága" is.

A szépirodalmi szövegeknél ezt nevezik többsikú ábrázolásnak.

E síkok hierarchikusan egymásra épülnek, egyik üzenet ráépül a másikra ... Illusztrációs példát lásd alább!

E síkok között nem egy változatlan hierarchikus rend van, hanem ahogy Hankiss Elemér írja: "tudatunk ide-oda vibrál /oszillál/ az egyes síkok között, s voltaképpen ez a vibráció váltja ki az esztétikai hatást az olvasóban.

/Hankiss, 1969.55.o./

Ugy is fogalmazhatunk, hogy az egyes üzenetek felismerése után, egy magasabb szinten az üzenetek közötti kapcsolatrendszer lesz egy újabb üzenetnek - nevezetesen az esztétikai üzenetnek - a forrása.

Példa: Vörösmarty M. "Előszó" c. költeménye: /részletek/

Egy-egy szövegmű - pl. egy költemény is - mint rendszer, mint

struktúra fogható fel. /Az egészet alkotó részek, és a részek egymáshoz valamint az egészhez való viszonyát integráltan tekintve, ez egy belső organizáció = kontextus. Ha a költeményt más szövegművekkel, egyéb információval "vetjük egybe", akkor már intertextuális vizsgálatról beszélhetünk.

Elemezzük az "Előszó" c. költeményt a fentiek értelmében.

A következő sajátosságokat állapíthatjuk meg:

TÖBB üzenet            TÖBB kód            EGY közlemény modell jellemzi.

Különböző üzenetekhez juthatunk el különböző kódok felhasználásával. Mindezt nagymértékben elősegíti a kontextus és az intertextus.

"Midőn ezt irtam tiszta volt az ég  
Zöld ág viritott a Föld ormain ...  
Lángolt a gondos ész a sziv remélt  
Ünnepre fordult a természet, a mi  
Szép és jeles volt benne, megjelent."

1. Ha a költeménynek csak az első versszakát olvassuk, - tehát a kontextusnak csak egy részét ismerjük, - akkor annyit mondhatunk, hogy egy természeti kép tükröződik benne idillikus fokon, /Itt az információ vétele köznyelvi kód segítségével történt./

"A vész kitört vérfagyaláló keze  
Emberfejekkel labdázott az égre  
Emberszivekben dultak lábai ...  
Vad fénnel villámok rajzolták le  
Az ellenséges Istenek haragját ...  
Most tél van csendés hó és halál ...

2. Tovább olvasva a költeményt - a szövegösszefüggés egyre teljesebbé válik. A "következő" üzenet nem egyszerűen természeti kép bemutatása, hanem ezen kívül valami másról van szó.

Megtudjuk, hogy a tél, a csend, a hó - jelképes értelmű fogalmak. Ez tehát egy másik üzenet, amely az irodalmi nyelv, segítségével fejthető meg, köznyelvi kód segítségével ugyanis "természeti kép szintjén" maradna.

Itt a művészi /irodalmi/ hatást biztosítják pl. a szokatlan jelzős szerkezetek.

Ez a példa egyuttal azt is illusztrálja, hogy egy-egy lírai szövegnél általában a szöveg nyelve hordozza a tényleges információt és nem a "konkrét" üzenet /a tartalom/.

"A Föld megőszült:

Egyszerre őszült meg mint az Isten ...

Majd eljön a hajfodrász, a tavasz

Üveg szemén a fagy fölenged

S illattal elkendőzött arcain ...

Kérdjétek azt a vén kacért

Hova tévé boldogtalan fiait?"

3. Végigolvasva a költeményt "közvetlen" direkt tartalmát tekintve az évszakok változásának művészi bemutatásáról van szó.

Ez már tisztán "önmagában" is művészi megoldás. Ezt biztosítja az irodalmi, - ezen belül - a költői nyelv, ill. ennek az eszközei.

Vizsgálhatjuk a szöveget - mint irodalmi szöveg - többféle szempontból is: genetikus, strukturális vonatkozásban, sőt az utóbbin belül: akusztikai, grammatikai, képi rétegek szempontjából.



4. Közvetett formában, "jelképes értelemben" a társadalmi-politikai helyzet változásait tükrözi a szöveg. /1848-as események és ezek következményei./

Ez egy újabb üzenet! Kódja a romantikus stílus elemeit felhasználó költői nyelv, amely az adott korszakot és a költő /Vörösmarty/ egyéniségét is jellemzi.

5. A költemény megírásának időpontja 1850. Az előtte történt eseményeket /szabadságharc, a költő élete, változásai/ is figyelembe véve a költeményt intertextuális szempontból is elemezhetjük /genetikus elemzés/. Ezen a magas szinten az üzenet: a költő reflexiója, véleménye a változásokkal kapcsolatban.

Végül mindez a többi üzenettel együtt biztosítja az esztétikai élményt.

Ezek alapján ismét célszerű arra utalni, hogy mennyire más jellegű kognitív tevékenységet "igényel az olvasótól" egy művészi szöveg megértése, mint pl. egy mesterséges szövegé, vagy akár egy köznyelvi szövegé!

Az eltérés egy szövegtípuson belül is /pl. művészi szöveg/ jelentős lehet. A művészi nyelven írt szöveg kódrendszere /nyelve/ társadalmi-történelmi háttértől, szerőtől, irányzatoktól, stílustól ... stb. függően változhat még egy szerző művein belül is.

Ezért a köznyelvi szöveghez képest a konvencióktól való eltérés különböző viszonylatokban és különböző mértékben jellemző a művészi szövegek kódrendszerét tekintve. /Még akkor is, ha figyelembe vesszük az alapvető szerkesztéstani és stilisztikai követelményeket!/

Az olvasó /VEVŐ/ feladatai az eredeti /tényleges üzenet vétele

érdekében - többek közt - a következők:

- Ismerje a különböző, illetve a legfontosabb kódrendszereket!
- Képes legyen a megfelelő kódok kiválasztására, megállapítására!
- A fentiekkel egyetemben tudja elvégezni a "dekódolást", ami tulajdonképpen nem más, mint a szöveg strukturális elemzése.
- Fontos feladat a szövegen kívüli /de vele valamilyen szempontból kapcsolatban lévő!/ információk "hozzávétele, hozzágondolása". Ez talán nem is sorrend, hanem inkább feltételegyüttels, amelyre valamilyen összetételben mindig szükség van!

A DEKÓDOLÁS fogalmát természetesen nem abban a szokványos értelemben használjuk, ami az olvasás közismert definíciójában dekódolást jelent!

Tekintettel arra, hogy az olvasás = dekódolás és információ felvétele, itt tulajdonképpen másodlagos, harmadlagos stb. dekódolási műveletszintekről beszélhetünk.

A művészi kódoknak azok a szerkesztési elvei, amelyek közel állnak a természetes nyelv strukturális elveihez "kényelmesebbek" az olvasónak. Jellemzőjük - akárcsak Petőfi népdalszerű verseiben - a természetesség, a szerkezeti /dallamtani stb./ tisztaság.

Olyan típusu szövegekben valósul ez meg, amelyekben ténylegesen a KÖZLEMÉNY = tartalom, és nem a közlemény NYELVE /forma/ tartalmazza az információt /ill. annak maximumát!/  
.

Pl.: Heinrich Heine: Németország c. költeményében:

" Én újabb dalt, barátaim,  
Ujat és jobbat zengek;  
Mi már a földön, idelenn  
Épitjük föl a mennyet ..."

Továbbá, Petőfi S.: Európa csendes c. költeményéből:

"Emelje ez föl lelkeinket,  
Hogy mi vagyunk a lámpafény,  
Mely amidőn a többi alszi,  
Ég a sötétség éjjelén ..."

Ugyan a lámpafény és a sötétség éjjele szimbólikus jelentésű,  
de a vers címe és az előbbi sorok alapján "egyértelmű" a jelentése.

"Midőn más könnyet sem mer adni,  
Mi vérrel áldozunk neked ...  
...E hűtlen korban mi utolsó,  
Egyetlen hiveid valánk!

Idézett részletekben egyértelműen, direkt módon tükröződik a tartalom /és természetesen a formai sajátosságok is/.

Más művészi szövegekben nincs ilyen egyértelmű, "tisztá" elkülönülés! Ezekben a nyelvi megformálás módja, jellege is sok információt hordozhat.

Ld. az alábbi illusztrációs példákat!

/Babits Mihály: Messze ... messze ... , valamit

Arany János: Letészem a lantot c. költeményeit/

Babits Mihály:

Messze ... messze ... /részletek/

Spanyolhon. Tarka himű rét,  
Tört árnyat nyujt a minarét.  
Bus donna barna balkonon  
Mereng a bibor alkonyon,

Olaszhan. Göndör fellegek,  
Sötét ég lanyhul fülleteg.  
Szökőkút vize fölbuzog.  
Tört márvány, fáradt mirtuszok.

Göröghon. Szirtek, régi rom.  
Ködöt pipáló bus prom.  
A lég sűrű, a föld kopár.  
Nyáj, pásztorok, fenyő, gyopár.

Svájc. Zerge bércek, szédület,  
Sikló. Major felhők felett.  
Sötétzöld völgyek, jégmező:  
Harapni friss allevegő.

... Angolhon. Hidak és ködök.  
Sok kormos kémény füstölög.  
Kastélyok parkok labdatér,  
Mért legelőkön nyáj kövér.

•  
•  
Ó, mennyi város, mennyi nép,  
Ó mennyi messze szép vidék!  
Rabsorsom milyen mostoha,  
Hogy mind nem láthatom soha!

Idézett költemény "tartalmi és formai oldalai" művészi egységben találkoznak.

A nyelvi megformálás nagyon sok információt hordoz, az egyes fogalmak tartalmán kívül. A képszerűséget, élményszerűséget is nagymértékben fokozza.

Ezt biztosítják pl. olyan eszközök, mint: rim, ritmus, alliteráció  
/bus donna barna balkonon/ stb. a szóképek rendszere.

Arany János: Letésem a lantot /részletek/

Letésem a lantot. Nyugodjék.  
Tőlem ne várjon senki dalt.  
Nem az vagyok, ki voltam egykor,  
Belőlem a jobb rész kihalt.  
A tűz nem melegít, nem él;  
Csak, mint reves fáé, világa.  
Hová lettél, hová levé  
Oh lelkem ifjúsága!

Más ég hintette rám mosolyát,  
Bársony palástban járt a föld,  
Madár zengett minden bokorban.  
Midőn ez ajak dalra költ.  
Fűszerebb lett az esti szél,  
Himzettebb volt a rét virága,  
Hová lettél, hová levél,  
Oh lelkem ifjúsága! ...

Nem így magányosan daloltam!  
Versenyben égtek hurjaim;  
...

Most ... árva énekem, mi vagy te?  
Elhunyt daloknak lelke tán,  
Mely temetőből, mint kísértet  
Jár még föl a halál után ...?

Himzett, virágos szemfedél ... ?  
Szó, mely kiált a pusztaságba? ...  
Hová lettél, hová levél  
Oh lelkem ifjusága!

Letélszem a lantot. Nehéz az.  
Kit érdekelne már a dal.  
Ki örvend fonnyadó virágnak,  
Miután a törzsök kihál:  
Ha a fa élte megszakad,  
Egy percig éli túl virága.  
Oda vagy, érzem, oda vagy  
Oh lelkem ifjusága!

A nyelvi megformálás módja, többek közt, a szimbolikus jelentés "hordozza" a költő üzenetét. Ennek lényege; a szabadságharc utáni állapotokkal szembeni személyes állásfoglalás.

Ugyanakkor az epikai művek, egyes lírai alkotások és bizonyos alfajaik, valamint azok a szövegművek, amelyek tematikusak, kontrasztosak, külső formájukat tekintve is cimek, alcimek, fejezetek, bekezdések stb. tagolják szintén abba a csoportba sorolhatók, ahol a tartalom és a forma "jól elkülönül".

Pl.: a táj- és tárgyleíró líra, a realizmus és naturalizmus irányzataiban született alkotások nagy része stb.

Ez a jellemzője pl. a középkor művészi szövegeinek, poémáknak, krimiknek, szerelmi regényeknek. Általában ezek az "olvasott" műfajok közé tartoznak.

Viszont már "kevésbé közkedveltek" a nagyobb tömegek körében a jelképes, szimbolikus alkotások, azok, amelyekben többszörös

áttétel "fedi az eredeti" üzenetet, ilyenek: az avantgarde irányzatban - és által született alkotások, a non-figuratív művek stb.

Zenei vonatkozásban is hasonló a helyzet:

A könnyűzene, a disco ... az operett tartalmi és formai vonatkozásai /nyelve/ kevésbé szösszetett, tartalom és forma jól elkülönül. /szöveg, dallam, ritmus/ Hanghatásaival és zörejeivel "közel van" a természetes szituációhoz /ikonikus jelzés/. Ugyanakkor a "komolyzene" absztrakt, és sokak számára ismeretlen, /intim/, nagyrészt önkényes konvenciókon alapul, illetve ezek által meghatározottan hordozza az információt. A társadalmi-történelmi fejlődés folyamatában egy-egy konkrét objektumhoz általában konvencionális alapon "társitunk" egy hangsort, betűsort, /fogalmat/.

A non-figuratív alkotások /irodalomban és más művészeti ágban/ ezért nehézséget - ill. "szakadást" jelenthetnek a kommunikációs folyamatban.

3.5.5. SZÖVEG:  $\left\{ \begin{array}{l} \text{a közlés célja és a mondanivaló} \\ \text{elrendezésének módja szerint} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} \text{E l b e s z é l ő} \\ \text{L e i r ó} \\ \text{E l e m z ő -} \\ \text{m e g g y ő z ő} \end{array} \right.$

A szöveg nem csak mondatok puszta összessége, hanem egy funkcionális és konstrukcionális egység, egy rendszer, mind grammatikai, mind logikai-tartalmi szempontból egyaránt.

E "rendszer" /szövegmű/ felfogásában, megértésében fontos szerepe van a szövegösszefüggésnek /kontextus/, és a szövegen kívüli kör-

nyezetnek.

A fentieket biztosító "szövegkohéziós"eszközökként értelmezhetők - többek közt - a tér, idő, logikai összefüggések jelenléte és dominanciája az adott szövegben.

Mivel a szöveg funkcionális egység, ezért minden szövegnek van valamiféle témája az amiről szólunk, vagy írunk. Mindaz a gondolat, amit a témáról közölni akarunk: a mondanivaló /vagy tartalom/.

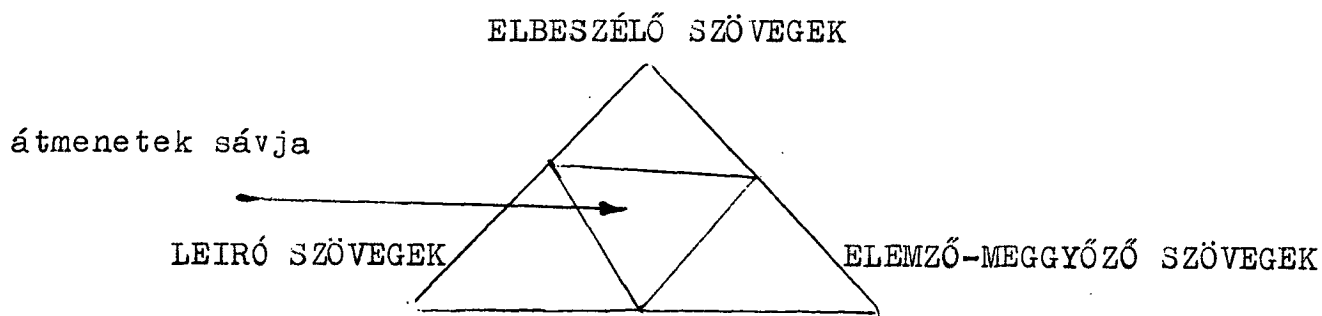
A téma és a mondanivaló erősen megszabja /vagy legalábbis erősen körülhatárolja/ a közlés műfaját.

Tulajdonképpen a mondanivaló elrendezésének a módja "rendje" képezi az osztályozási szempontot /a közlési funkcióval együtt!/, amely alapján megkülönböztetünk: elbeszélő,

leíró,

elemző-meggyőző szövegfajtaikat.

Kapcsolatukat, valamint a közöttük lévő "átmeneteket" az alábbi /11./ ábra szemlélteti.



11. sz. ábra

Ezek a közlésfajták előfordulhatnak önállóan, egy egész szöveget jellemző formában, megjelenhetnek egymást felváltva, illetve egymással keveredve is.



Az egyes fajok elemzését, vizsgálatát hasonló módon végezzük, mint azt az előbbi fejezetekben tettük.

### 3.5.5.1. I. Elbeszélő szöveg

#### A fogalom értelmezése, illusztrációs példák

Az elbeszélés rendszerint valamely egyszeri eseménynek, eseménysornak írásban történő visszaadása, mégpedig szemléletes, és eleven stílusban.

Az elbeszélő ugyanis hatni akar olvasójára. Az elbeszélésben lényeges az élményi elem.

Az élményi anyag tagolása, elrendezése magában a történés lefolyásában adva van. /időrendi sorrend! /

Legáltalánosabb formájában a következő összetevőket foglalja magába:

- a legszükségesebb előzményekre való utalásokat,
- magukat az eseményeket,
- az esetleges következményeket.

Három típusa fejlődött ki:

- a./ az eseményekkel egyidejű időrendi elbeszélés; írott formában gyakorlatilag ez nem lehetséges, csak röviddel közvetlenül utána: pl. aktuális, tematikus tudósítások, riportok /problémariport/...
- b./ visszapillantás az eseményekre: pl. eseménytudósítás, történelmi témájú szövegek, tankönyvekben, szakönyvekben stb.
- c./ az események középebe vágó elbeszélés.

Az elbeszélést nem csak mint irodalmi műfajt tekinthetjük /pl. elbeszélő költemények, regény, mese, monda stb./, hanem mint a szövegművek egyik fontos fajtáját. Ezért nemcsak szépirodalmi, hanem tudományos szövegek, sajtóműfajok /ezen belül különösen a tudósítás műfajcsalás/ jellemzője is lehet.

Kohézióját és strukturáját mindenekelőtt az "idő" tényező és a "cselekmény" biztosítja.

Az elbeszélő szövegek szerkezetében valamilyen változást eredményező szándékos akciók leírása a döntő.

Nyelvi-grammatikai szempontból ezekben a szövegekben nagy gyakorisággal szerepelnek a különböző határozók /ezek között is a hely- és időhatározók/, valamint a névutók.

Kompozíciós strukturájukat, cselekményi szerkezetüket tekintve az elbeszélések egy része "nagy időintervallumot" fog át, ezért jellemző benne a sűrités. Az elbeszél, bemutatott részlet/ek/ terjedelme nincs arányban az események időtartamával: pl. a történelem tankönyvek egyes témakörei, a mesék általában.

Az elbeszélő szövegművek másik nagy csoportjának a jellemzője a "kisebb időintervallumot" /esetleg helyet, körülményrendszert/ átfogó események részletes/ebb/ bemutatása.

Ilyen művek pl. Gárdonyi Géza: Egri csillagok c. műve, vagy Jókai Mór: A kőszívű ember fiai c. regénye stb.

Beszélhetünk olyan elbeszélő szövegekről is, amelyekre az jellemző, hogy jellegükben, funkciójukban hasonló eseményeket mutatnak be "gyűjtenek csokorba". Pl. ide sorolhatók a természeti jelenségek, tudományos kísérletek, feltalálások története egy adott korhoz kapcsolódóan, egy személy, egy irányzat köré össz-

pontosítva. Ilyenek a tanulmányok, gyűjtemények nagyobb része, Freud élete és munkássága c. munka, stb.

További példák:

A mindennapi kommunikációs helyzeteket tükröző szövegek egy része elbeszélő közlésfajta. Ide sorolható egy-egy levél, napló, iskolai esemény, baleset, film cselekményének elbeszélése.

- A szépirodalmi alkotások közül az elbeszélő alkotások /mint a nevük is jelzi/ mind ide tartoznak. Ezek elsősorban epikai műfajok: regények, novellák, mesék stb. Természetesen irodalmi alkotások más műfajai között is vannak elbeszélések, pl. az elbeszélő költemények, önéletrajzok, emlékiratok.

- A tudományos és szakszövegek egy része itt emlithető: történeti jellegű tanulmányok, természeti jelenségek, tudományos kísérletek története, alakulása, a tankönyvek egyes témaköreit "bevezető" szövegek, az "Olvasmány" c. részletek stb.

- A sajtóműfajokon belül a "Tájékoztató" műfajok egyik alcsoportja - különösen a "Tudósítás" műfajcsoport - tartozik ide. Ezek pl. eseménytudósítás, tematikus tudósítás riport.

Ld. a sajtó-műfajok táblázatát a mellékletben!

Illusztrációs példák, /szövegrészletek/

Széchenyi István a reformok ügyéért /részlet/

P o l i t i k a i   p á l y á j á n a k   k e z d e t e

Az ország elmaradottságára g r ó f S z é c h e n y i I s t v á n egy fiatal nagybirokos főúr döbrentette rá a nemesi társadalmat. Az 1825-27. évi országgyűlés egyik ülésén hívta fel magára a figyelmet.

A nemesi követekből álló magyar országgyűlést már 13 év óta nem hívták össze.

A középbirtokos követek haragosan sorolták fel a bécsi udvar által elkövetett sérelmeket, a nemesi jogos csorbitását.

Elmondták többek közt azt, hogy a Habsburg kormány nem hajlandó a m a g y a r t elismerni az ország hivatalos n y e l v é n e k . /1825-ben az országgyűlés, a királyi hivatalok, a bíróságok, a tanítás stb. nyelve latin volt./

A nemesurak felháborodása megmaradt a szavaknál. Az egyik ülésen váratlan esemény történt. Szólásra jelentkezett huszárkapitányi egyenruhában a fiatal főúr, gróf Széchenyi István.

Magyarul beszélt ott, ahol századok óta csak latinul folyt a szó.

Birtokainak egy évi jövedelmét ajánlotta fel olyan tudományos társaság alapítására, amely a magyar nyelv művelését tűzi ki feladatául. Példáját követve többen is adakoztak, és rövid idő

mulva tekintélyes összeg gyűlt egybe az új intézmény, a M a g y a r T u d o m á n y o s A k a d é m i a céljaira.

Ezzel a felszólalással indult el Széchenyi István reformkori pályafutása. Ki volt Széchenyi, és hogyan jutott el a reformok hirdetéséig? Szülei katonai pályára küldték, és mint kapitány vett részt a Napóleon elleni harcokban. A háboru befejeztével sokat utazott. Többször megfordult a kapitalista fejlődés élén járó Angliában, de megismerkedett a magyarországi élettel is...."

/Devecseri-Kislaki, 1976.70-71.o./

Idézett tankönyvi szövegrészlet első része olyan elbeszélés, amely az 1825-27. évi országgyűlés egyik nagyjelentőségű "eseményét" mondja el. A befűjező gondolatok /mint elbeszélő szövegrészlet/ Széchenyi István életének rövid történetét tükrözik.

### A kaucsuk története

Az első hír a kaucsukról a XVII. században jutott Európába. Dél-Amerikában járt utazók beszámoltak arról, hogy az indiánoknak ismeretlen anyagból készült labdáik vannak. Hosszu idő telt el addig, amig egy francia tudós mintát hozott a kaucsukról. Ő hozta át a akucsuk szót is, amely a "fa könnyét" jelenti. Végre 1770-ben a kaucsuk mint törlőgumi kereskedelmi cikk lett. Majd Angliában rájöttek, hogy a kaucsuk vízhatlanná teszi a szövetet. Megkezdték a gumival átítatott esőköpeny gyártását. Az amerikaiak fedezték fel, hogy a nyers kaucsukból kén hozzáadásával rugalmas gumit lehet készíteni. Az autó- és az elektromos ipar fellendülésével egyre növekedett a kaucsuk jelentősége. Mivel a kaucsukfa csak a braziliai őserdőkben élt, a brazilai kereskedők sokmilliót vagyont szereztek. A haszon biztosítása érdekében a brazil állam megtiltotta a kaucsukfa magjának a kivitelét hogy másutt ne tudjanak kaucsukot termelni. A kaucsuk begyűjtését az indiánok végezték. A megsebzett fa nedvét verejtkés munkával gyűjtötték össze. A kaucsuk rabszolgái, az indiánok egyre pusztultak a gyilkos őserdőben, a "zöld pokolban". Az angolok kijátszották a brazil kormány éberségét. A kicsempészett magot hajón Angliába szállították. Ott féltő gonddal melegházakban ápolták a kikelt csemetéket, majd még nagyobb gondal elszállították a Maláj-félszigetre és Ceylonba. Az ottani éghajlat megfelelt a kaucsukfa igényének. Napjainkban a brazil kaucsuk a világtermelésnek csak 1 %-át adja."

/Füzi-Magirus, 1976.185.o./

Idézett szöveg - mint az a címéből is kitűnik - szinte "tisztán" elbeszélő közlésfajta /szövegmű/ A kronológiai /időrendi/ "rend"

határozza meg a szöveget, valamint szintén ez biztosítja egységét.

### VULKÁNI KATASZTRÓFÁK

/olvasmány/

"A halódó, kialvónak látszó vulkánok kiszámíthatatlanul szeszélyesek. Ujraéledésük előrejelzését még nem sikerült megoldani. Békésen pihent már hosszú ideje a Temboro az indonéziai Sumbawa-szigeten, teljesen váratlanul robbant fel 1815-ben. Láva nem ömlött, a robbanás iszonyatos ereje azonban valósággal elfujta a magas vulkáni kupot, és 150 köbkilométer törmelékanyagot dobott a levegőbe. Három napig éjszakai sötétség borult a szigetre. A nagy forróság miatt keletkező légörvénylés embereket, állatokat, kitépett fákat és házakat ragadott magával. Egy teljes órán keresztül kavargtak a magasban, majd a tengerbe zuhantak. Ebben a "tüzes kövek esőjében" 9200 ember pusztult el."

/Tóth Aurél, 1966.27.o./

### A HEGYSÉGEKBEN ÉS A TENGEREKEN LESELKEDŐ VESZEDELEM

"Peruban 1962. január 10-én a 6768 méter magas Nevada Huascaran egyik alacsonyabb csucsáról mintegy 3 millió köbméteres hó és jégtömeg indult utnak Llanganuco völgyében. A lavina a 16 km hosszú, 3000 méteres szintkülönbségű utat óránként 200 km-es fokozódó sebességgel néhány perc alatt tette meg. Az utközben elragadott hó, jég, kőzettörmelék és a letartolt erdő faanyaga négyszeresére, 11 millió m<sup>3</sup>-re növelte tömegét. A völgy 4000 méterig felhatoló apró indián településeit csaknem nyomtalanul elsöpörte. A völgy bejáratában épült Ransahirca falut teljesen

betemette.

Még a templomtorony is csak négy nap múlva bukkant napvilágra az olvadó hó és jég alól."

/i.m.228.o./

SVEN HEDIN: A REJTELMES INDIA FELÉ /részletek/

HUSZONÖTÖDIK FEJEZET

A h o m o k s i v a t a g s z o m s z é d j a i

"Miután most már bőségben volt vizünk, a perzsák alapos teaivó versenyt rendeztek, úgy, hogy éjjélre járt az idő mire a vidám beszélgetés, meg a vizipipák bugyborékolása elcsöndesült.

De azért januárius 21-ikén már reggel nyolc órakor ismét uton voltunk. A nap komor és borult volt, s a szakadékos hegyek közt füttyült a szél, midőn az alacsony porfir-magaslatokról leereszkedtünk a bezárt völgybe.

Körülbelül egy óra múlva elérkeztünk a kuthoz; Gulam Husszein ötször megtette ezt az utat, de azért éppoly fürge és vidám volt mint rendesen.

A jól kifalazott kutban egy méterre a föld színe alatt áll a víz tükre; a vizet tehát vödörökkel kell kimerni s vályuformára szintén kifalazott csatornába önteni, hogy az állatok ihassanak. Közvetlenül a kut mellett szélesedik ki a völgy, s messze kilátást nyújt kelet és északkelet felé a végtelen sivatagban. Délkeleten nem jelentéktelen, hóval borított hegycsucs látszik. Itt ismét kétfelé ágazik az ut, s mi megint tanácstalanul álltunk előtte. A jobbkéz felé eső ut azonban olyan volt, mintha kiváltképpen csak pásztorok járnának rajta, akik a puszta legelőiről

itatni hajtják nyájaikat a kuthoz.

Ezért elhatároztuk, hogy most a jobboldali uttal kísérletezünk. Előbb azonban odavezettük a tevéket a kuthoz, hogy kedvük szerint ihassanak ... Utunk egy darabon át kanyarogva vezetett a halmok között, átszelvén itt-ott a Kuhi-buszurgi laposabb kiágazásait; csakhamar kiértünk azonban a sik törmelékkupra, amely nagyon csekély lejtővel ereszkedett alá északkeleti irányban ... Délkeleti irányban mentünk tova két nagyobb kiszáradt patakmedren át. Éppen a kellő időben pillantottunk meg néhány fekete pontot délkeleten, s a messzelátó csakhamar elárulja, hogy kis karaván jár előttünk ..."

/Sven, 1930.442-443.o./

#### Olvasási stratégiák, pedagógiai-módszertani vonatkozások

Az ilyen "természetű" szövegek megértésének stratégiája - a szöveg szerveződésének megfelelően - főképpen a krónológiai sorrend, az események sorrendje által meghatározott. Ez "vezérli" az olvasót!

Ezért az elbeszélő szövegeket már viszonylag korán megértik, és kedvelik a gyerekek. Ez a folyamat már elkezdődik a mesék, mondák, történetek hallgatásával, és önálló szabályozási szinten folytatódik az olvasási készség /technika/ elsajátítása után. Mivel az elbeszélő szöveg jellemző sajátossága az idő /mint fontos szövegkohéziót biztosító tényező/, és a folyamatorientáltság, ezért pszichológiai és metodikai szempontból - más vonatkozásban ugyan - de hasonló természetű tevékenységekre készíteti az olvasót, mint a korábban már elemzett non-stop szöveg.



Ez a befejezettség, a végállapot elérésének a pszichikus szükséglete. Egyébként a NON-STOP szövegek nagy része is elmesél, elmond egy-egy történetet, cselekményt stb.

Egy epikai mű /novella, izgalmas regény, krimi, szerelmi történet, tudományos-fantasztikus mű .../ olvasását szinte nem tudjuk abbahagyni.

A ponyvaregények, a bestsellerek szerzői akár tudatosan, akár nem tudatosan de "felhasználják" a folyamatorientáltság adta lehetőségeket. A sikerességük, a tömeges elterjedésük ezzel a "sajátossággal" is magyarázható.

Az elbeszélő szövegek olvasási módját, a megértést tekintve lényeges eltérések vannak.

Másként olvasunk és értünk meg egy olyan történelmi regényt /elbeszélést/ vagy egyéb szövegeket, amely egy korszak több évtizedét fogja át, mint pl. egy olyan elbeszélést vagy olyan szöveget, amely rövid időintervallumot tárgyal, de azt nagyon részletesen. Pl. "A polgári forradalmak kora /1640-1848/" című témakör /ált.iskola 7.o.!/ feldolgozása "nehezebb" feladatot jelent a tanulók számára, mint pl. Dickens: *Twist Olivér* c. művének elolvasása, amely terjedelmét tekintve sokkal több mint az említett témakör! /Nevezett témakör 16-54. oldalig terjed!/ Ugyanakkor a tankönyv többnyire csak a lényeget tartalmazza, és nem csak elbeszélő, hanem leíró, magyarázó - tehát a gondolkodásra tudatosan támaszkodó - módon is "segíti" az adott szöveg megértését. Miért jön létre ez a paradoxon? Azért, mert a tankönyvi szöveg az általánosítás és az absztrakció magasabb fokán áll. Benne több magasrendű halmazfogalom szerepel, de ugyanakkor kevesebb konkrét tény.

A regények és általában a "terjedelmesebb" alkotások viszont sok ténnyt, adatot tartalmaznak.

Ezért az előbbiek az absztrakt fogalmak megértésére és a köztük lévő relációk felismerésére, összetett következtetési eljárásokra "kényszerítik" az olvasót, míg az utóbbiak "csak" a megértő gondolkodást - és általában nem a problémamegoldást - valamint az alacsonyabb rendű pszichikus funkciókat /emlékezet, képzetalkotás, figyelem/ "veszik igénybe".

Az előbbiek szintetizáló, míg az utóbbiak főleg analizáló tevékenységet tételveznek fel.

Más természetű események elbeszélésénél ismét más- és más eljárásmódok figyelhetők meg.

Tehát más jellegű értelmi műveleteket, és eltérő arányban mozgósít még az azonos műfaji csoportba tartozó szöveg is.

#### 3.5.5.2. A leíró szöveg műve

##### A fogalom értelmezése, illusztrációs példák

A leíró közlésfajta valamit, /pl. tárgyat, színhelyet, jelenséget/ vagy valakit jelenít meg, mutat be.

Az ilyen szövegművek koherenciája az objektumok, rendszerek strukturális bemutatásakor főképpen az "téri" dimenziók alkalmazásával jön létre, míg a folyamatok, változások leírásánál az időrendi sorrend a meghatározóbb, a funkciók meghatározásakor, a működések bemutatásakor pedig túlnyomóan a logikai összefüggésrendszer.

A leírásokban általában a nyelv referenciális funkciója érvényesül.

A leírások két nagy csoportba sorolhatók, ezek:

a./ szakszerű vagy tudományos,

b./ élményszerű, vagy szépirodalmi leírások.

Példákat ld. alább!

Előbbiekben a pontosság és a teljesség a jellemző, mellőzik az érzelmekeltő nyelvi eszközöket. Utóbbiak célja főként az összbemutató érzékeltetése, nem célja a teljességre törekvés.

Míg a tudományos leírás funkciója elsősorban referenciális + metanyelvi, a szépirodalmi leírásé poetikai + konatív.

A művészi leírásokra jellemzőbb a globalitás /átfogóan jellemző/, a tudományosra pedig a részletező, analízis szemléletmód.

A tudományos leírások főleg konstatálnak, megállapítanak ismereteket, míg a szépirodalmi munkák érzelmi viszonyulást is tükröznek, értéket kifejező, minősítő jellegűek.

Tiszta és vegyes típusok egyaránt találhatók.

Jellemző lehet, hogy a leírásban elszakadunk az idő folyamatától.

Ez a jelenség a közlésfajta "belső természetéből" adódhat!

Ez ún. állókép rajzolását jelenti, illetőleg az idővel szembeni változatlanosságra történő utalással valósulhat meg. /Többnyire a természettudományok alapfogalmainak, strukturájának a bemutatása, ismétlődő, változatlan jelenségek törvények stb. leírásánál figyelhető meg./

A tudományos és szakmai leírásoknál mind formai, mind tartalmi szempontból jobban tagolt a szöveg un. logikai egységekre.

Ezt az egyes szerzők különféleképpen jelölhetik:

- formai szempontból: új cím, bekezdések, helykihagyások, betűtípus, betűméret változtatása, bekeretezés, aláhúzás ...

- tartalmi szempontból: az un. logikai egység /mint a szöveg strukturális és/vagy funkcionális egysége!/ tkp. értelmi, gondolati egységet jelent.
- Felfogható úgy, mint az adott szöveg-struktúra egyik alkotó eleme /és ennek valamiféle "leírása"/.

Pl. egy-egy ismeretfajta- fogalom törvény stb. - értelmezése, ill. két vagy több ismeret közötti reláció bemutatása. Esetenként több "kisebb részegységet" együttesen neveznek logikai egységnek.

Mind tartalmi, mind formai szempontból ezeket tükrözhetik az un. tételmondatok. Ezek elhelyezkedése is meghatározó egy szöveg megértésének folyamatában.

A leírás attól függően, hogy a tükrözött valóságalelem mely részletét és milyen vonatkozásban mutatja be, lehet:

egyrészt objektumok/rendszer/strukturájának a bemutatása adott szempontból,

másrészt lehet egy rendszer-működés.leírása /ez funkcionális szempont/,

valamint lehet eljárások, tevékenységek, stratégiák bemutatása /metodikai szempont/.

Témájuk szerint a leírások igen sokfélék lehetnek:

A szépirodalmi szövegek egyrésze leírás /tárgyrajz, tájrajz, jellemrajz/. Ide sorolható pl. Petőfi tájleíró lírája.

A tudományos- és szakszövegek nagyrésze szintén leírás.

Főképpen a természettudományi tantárgyak tankönyvei tartalmazzák

/tárgyak, dolgok, folyamatok, jelenségek, eljárások, technológiák stb. bemutatása céljából/.

A sajtóműfajok közül különösen a "Tájékoztató" műfajcsoportra jellemző, sőt ezen belül is a "Hír" műfajcsalád sajátossága : pl. ismertetés, hírfaj, portré, tudományos utleírás, szerkesztői üzenetek, stb. tartoznak ide.

Egyéb, mindennapi kommunikációs helyzeteket tükröző szövegek /mint pl. tárgyak, személyek, rövid jellemzése, bemutatása/ általában csak hiányosan elégítik ki a leírás követelményeit.

### Illusztrációs példák

#### I. A skizofrénia /részletek/

A betegség fogalma sem régi. Egyes formáit /a hebefrén alakot/ Hecker kahlbaum és mások izoláltan írták le. Egységét először Kraepelin vezette fel. I.

A mai keletű skizofrénia szó Bleulertől származik és hasadásos elmét jelent. E megjelölés a betegség lényegét az idegrendszeri működések hasadásos, disszociatív voltában látja. Az érzelmi élet, a gondolkodás, az akarat, a személyiség nem harmónikus egységben működik, hanem rossz kapcsolatban, zavartan, lelaasítottan.

A skizofrénia fogalma szimplex, paranoid, kataton és hebefrén formákat tartalmaz. Az ugynevezett "endogén" pszichózisok csoportjába szokták sorolni és a cirkuláris pszichózissal szokták szembeállítani...

Ezek után ismerkedjünk meg a skizofrénia kórképével!

#### Alaptünetek:

1. A gondolkodás zavara
2. Az érzelmi világ zavara, és végül

### 3. A személyiség zavara.

1. A gondolkodás zavara annak formális, alaki és tartalmi oldaláról figyelhető meg. Midőn a beteg asszociációit figyeljük, elsősorban rendszerint az tűnik fel, hogy itt valami köznapitól eltérő eszmétársítás folyik. Ez a működés igen zárr is lehet ...

Az ambivalencia is igen jelentős tünet. A skizofréneket ugyanazon személyhez, helyzethez, tényhez egyszerre a legellentétesebb érzelmek fűzhetik. Gyűlölet, szeretet, harag, irigység vagy lenézés és nagyraecsülés nyugodtan megfér egymás mellett az ilyen beteg érzésvilágában...

#### II.

II. Milyen a skizofrénia lefolyása, kezdete, kimenetele?

Kiváltó okként sokmindent emlegetnek. /Nem a betegség végső oka-ként!/ Különféle testi betegségeket, megterheléseket, infekciókat, toxikus állapotokat elsősorban. Pl. több megfigyelés történt influenza-val kapcsolatban. Lelki okok közül különféle balsikerek kudarcok, szerelmi bánatok, hozzátartozók elvesztése, stb. szerepelnek ...

A betegség kezdete nem ritkán lappangó. Sokszor lehet krónikus lefolyást megfigyelni. Neurotikus, neuraszténias panaszok évekkel a manifesztáció előtt jelentkezhetnek...

Az eseteknek a fele az un. defekt állapotokhoz vezet ...

Lefolyásában kétféle alakot különböztetnek meg: egy lassabb, rejtettebb - ez a felnőttkori hebefrénia-ra emlékeztet - és egy gyorsabb, akut - katatonia-ra hasonlító - formát figyeltek meg ...

#### III.

III. A therápia kérdését kell még befejezésül megbeszelnünk.

Elsősorban azt kell eldönteni, hogy a beteg ambulanter, vagy kórházban kezelendő-e ...

Leggyakrabban azonban intézeti elhelyezésre kerül sor. Kedvező esetben gyakran nyílt osztályról is szó lehet. A pszichiátriai osztályokon a leglényegesebb dolog a skizofrének pszichoterápiás és munkaterápiás foglalkoztatása ... Általában azonban a skizofrénia hazánkban gyógyszeres, vagy shock-kezelést igényel. A fejlődés állandóan változó forgatagában az indikációk is bizonyos fokig módosulnak. A nyugtalan, akut zavartsági állapotokban legtöbbször elegendő a neuroleptikus szerek /elsősorban Hibernál/ nagymennyiségű adása ...

/Hárdi, 1973.117-132.o./

A leírás általános modelljében háromféle összetevőt különböztettünk meg. Ezek: - valamilyen objektum /mint rendszer/ bemutatása,  
- funkció /rendszerműködés/ folyamat leírása,  
- az előbbiekkal kapcsolatos tevékenységekről, algoritmusról való tájékoztatás.

Fent idézett - pszichiátriai témájú - szövegrészlet modellje /értelmezésünk szerint/ "teljes", mert: egyrészt tartalmazza a skizofrénia /mint pszichikus állapot, jelenség/ jellemzőit, másrészt bemutatja a betegség lefolyását /működését, változásait/, harmadsorban pedig a therápia /tevékenység/ lépéseiről is tájékoztat.

A szövegben bekereteztük és - I-II-III. - számozással jelöltük a háromféle "leírásmódot".

A bőr felépítése és működése /részlet/

Bőrünk többrétegű és többféle működést végző szervünk.

S z e r v e z e t ü n k e l s ő v é d e l m i v o n a l a .

I.

Legbelső rétege a csontokhoz, izmokhoz tapadó BŐRALJA. /XI.tábla/

Ez laza kötőszövet, amelyben zsirszövet is van. A zsirrétteg

véd a lehűléstől, mert rossz hővezető. Egyes

embereknél, bizonyos testtájakon igen nagy mennyiségű zsír is lerakódhat.

I.

A következő réteg az IRHA. Az irha erős, de rugalmas rostokkal

átszótt kötőszövet. A bőraljával együtt ütéstől, nyom-

mástól védi szervezetünket. Az irhának bőséges vér-

ellátása van. Az irha ereinek tágulása és szűkülése befolyással

van a bőr hőleadására, s így bőrünk részt vesz szervezetünk

hőszabályozásában. A kipirulás és a sápadtság

is attól függ; hogy az irha hajszálereiben sok vér kering vagy

kevés.

Az irhában /és részben a fölötte elhelyezkedő hámban/ lévő ideg-  
végződések révén bőrünk fontos érzékszerv is.

A bőr legkülső része önmagában is több rétegű HÁM. I.

A hám legbelső sejtsora állandóan osztódó sejtekből áll. A fia-

tal sejtek az előző osztódások során keletkezetteket folyama-

tosan tolják a felszín felé. Eközben a sejtek egyre laposabbak

lesznek, majd végül elhalnak, elszarusodnak, s így belülről

vastagítják a szaruréteget, kívülről viszont állandóan kopik II.

/az igénybevételtől függően/ a szaruréteg, ezért vastagsága ál-

talában nem változik. A fejbőr korpázása jól mutatja a szaruréteg

vékony lemezeinek leválását. A hám, de főképpen a szaruréteg

dörzsöléstől, karcolástól védi szerveze-

tünket. Az ép hámrétegen a baktériumok nem juthatnak át ...

A hámréteghez tartoznak, de az irhába mélyednek a faggyumirigyek

és a verejtékmirigyek is. A FAGGYUMIRIGYEK a szőrtüszőkbe nyílnak.



Váladékuk puhává, és a vízben oldott anyagok számára á t j á r -  
h a t a t l a n n á t e s z i b ő r ű n k e t .

A verejtékmirigyek sós folyadékot termelnek ...

A fenti szöveg, mint az a címéből is kitűnik; szerkezetet és funkciót "ír le", tehát említett hipotetikus modellünk egyik eleme /a tevékenység, ill. valamilyen algoritmus/ "hiányzik".

Ezt a hiányzó mozzanatot a tankönyv egy későbbi fejezetében találhatjuk, amely a testápolás /igy többek közt a bőrápolás/ eljárásairól szól.

Egy másik szempontból is "eltér" az előbbi - skizofrénia c. - szövegtől.

Itt ugyanis az egyes rendszerek /bőr, bőralja, irha, hám stb./ bemutatásával párhuzamosan történik a rendszerműködések leírása is. Tehát rendszer - rendszerműködés, I-II, I-II, stb. váltakozásával találkozhatunk.

Idézett szövegben ezt ismét bekeretezéssel és számozással jelöltük.

### III. A betegek ápolása és az elsősegélynyújtás. /részletek/

O l v a s m á n y III.

A betegségek sokfélék, ezért a betegek ápolását mindig az orvos utasítása szerint kell végezni. Vannak azonban olyan általános szabályok, amelyek ugyyszólván minden betegséggel kapcsolatban érvényesek. Ha beteg van a háznál, lehetőleg törekedjünk arra, hogy külön szobában feküdjék. A betegszobára fokozottan érvényesek a lakószobára vonatkozó egészségügyi követelmények. Ha a beteg fertőz, akkor fertőtlenítő oldatba mártott eszközökkel kell takarítani. A betegágy lehetőleg fémből legyen, mert ezt könnyű tisztán tartani; az ágyat úgy kell elhelyezni, hogy lehetőleg minden oldalról

hozzá lehessen férni. A beteget naponta legalább egyszer alaposan meg kell mosdatni.

Az elsősegélynyújtásnak az a célja, hogy a közvetlen életveszélyt elhárítsuk, és a bajbajutott ember állapotának rosszabbodását is megakadályozzuk, míg az orvos kezébe kerül.

Kerüljük a sérült felesleges mozgatását, állapotának megfelelően helyezzük nyugalomba.

/Elővilág, 8. o. 1977. 97. o. /

Idézett szövegrészlet szinte "tisztán" csak tevékenységet, eljárásmódot "ír le". Előbbi értelmezéseinknek megfelelően III-assal jelölhetjük. Ld. a szövegben!

Az említett háromféle "leírásmód" keveredhet is, valamelyik eleme hiányozhat is. Vannak olyan tantárgyi és egyéb szövegek, amelyekben egyik, és olyan szövegművek, tantárgyi szövegek, stb., amelyekben a másik leírásmód szerepel dominásabban.

## 2. Olvasási, pedagógiai-módszertani vonatkozásai

A fentiek alapján a leírás funkciója valamely objektum, jelenség, folyamat bemutatása.

Magas absztrakciós szinten a különböző fajta- és témájú leírások tekinthetők, úgy mint, valaminek /valakinek/ valamilyen cél által történő egy vagy több szempontú feltárása, meghatározása /definíciója/. A meghatározás - tág értelemben - valamely /fogalom, jelenség, objektum/ rendszer tartalmának a feltárása, körvonalazása. Ha a leírásoknak - a már említett - két nagy csoportját tekintjük, a szakszerű-tudományos, valamint a művészi leírást, akkor e fel-

osztás esetében is lényeges szerkeztési és kommunikációs különbségeket vehetünk észre közöttük.

A szépirodalmi leírások főleg benyomásokon alapulnak, és benyomás keltésére törekszenek. Céljuk a szerző eszmei mondanivalójának kifejezése, élmény nyújtása művészi eszközökkel.

A részletek teljességét elvszerűen "feláldozzák" az összkép hangulatának, a pontosságot a művészi hatásnak.

Ezért az ilyen szövegek feldolgozásánál nem célszerű a matematikai és egyéb, a természettudományos leírásoknál közismert analízáló munkát végezni, mert - képletesen szólva - abba a hibába eshetünk, hogy a fától nem látjuk az erdőt.

Éppen az eredeti célunkat tagadva az esztétikai élmény "vétele" marad el. Ugyanis ezeknek a szövegeknek a funkciója elsősorban poetikai + konatív.

Ezzel szemben a szakmai-tudományos leírásoknál - akár szerkezet, akár működés vagy valamiféle tevékenység bemutatásáról legyen is szó - a következetes, precíz, részletekbe menő elemzés biztosíthatja az "egész" szöveg eredményes feldolgozását!

Ha ezt figyelmen kívül hagyjuk, akkor - ismét képletesen kifejezve - az erdőtől nem látjuk meg a fát.

A feldolgozás módszere tehát nem a középut, hanem az adott konkrét leírás témájától, természetétől függően változik.

A szakmai-tudományos leírások funkciója többnyire referenciális + metanyelvi, Pedagógiai feladat: e funkciók felszínre jutását biztosítani.

Míg az elbeszélő szövegeknél az olvasás módja /stratégiája/ általában az események "sorrendjének" a követése, illetve annak megfelelő reprodukálás, a leíró szövegeknél nem ennyire "egyszerű"

az olvasó feladata.

Többek miatt ezért is a gyerek egyedfejlődésében sem a leíró szövegek állnak a rangsor elején, hanem az elbeszélő közlésfajták.

A leíró szövegek /hipitétikusan/ tartalmi-logikai strukturájuk alapján két - minőségileg eltérő - csoportba sorolhatók.

Ezek a következők: a./ Egyrészt olyan leírások, amelyben a tulajdonsághordozók /a leírás "tárgyai"/ és ezek adekvát sajátosságai a szövegíró tudatos szerkesztési tevékenysége, illetve az adott tartalom sajátosságánál fogva már előzetesen "rendszerezve" vannak. Ezekben a leírásokban főként a keresztmetszeti /horizontális elrendezés/ szempont érvényesül.

b./ A másik csoportba olyan leírások tartoznak, ahol a hosszmetzeti /vertikális elrendezés/ a jellemző megoldás. Ebben az esetben egy-egy fogalomhoz, jelenségkörhöz stb. az egész szövegből ugyyszólván "össze kell gyűjteni", csokorba kell szedni a szövegben már korábban leírt, vagy később más vonatkozásban található információkat, a teljes megértés biztosítása céljából. A metanyelvi funkció, az utalások a szövegben ezt nagymértékben segítik.

Példa a kétféle leírásra: a felsőoktatásban a hallgatók részére többféle fejlődéslélektani jegyzet készült.

Ezek között található olyan, amelyekben valamennyi lelki funkciót "egyszerre", tehát transzverzálisan mutatnak be egy adott életkori fejlettségi szinthez kapcsolva.

Továbbá van olyan jegyzet is, amelyekben egy-egy lelki funkciót

/pl. érzékelés, észlelés, emlékezet stb./ tesznek vizsgálat tárgyává, de azt a születéstől kezdődően a különböző fejlődési szakaszokon keresztül elemzik, mutatják be. Ezt úgy is nevezhetjük, hogy longitudinálisan /hosszmetszetben/ rendezik el az anyagot. Néha ez az "elrendezés" éles vitákat is szül a szerzők között!

Az előbbire példa: Salamon Jenő: Fejlődéslélektan c. jegyzete, az utóbbi elrendezési mód pl. Kiss Tihamér: Fejlődéslélektan c. jegyzetére jellemző. Nevezett jegyzet a Tanítóképző Intézetek számára készült.

Ha az olvasó feladata pl. a serdülőkor pszichikai sajátosságainak a megismerése /egy egyetemista hallgató számára információszerző, tartós tudást igénylő olvasási tevékenység!/, akkor attól függően, hogy melyik könyvből tanul, /ugyanazon információ megszerzése céljából!/ eltérő tevékenység végzésére "kényszerül"! Egyik esetben "csak" egy adott fejezetet /serdülőkort, mint életkori periódust!/ kell feldolgozni, míg a másik esetben a jegyzet egyes fejezeteiben külön-külön található lelki funkciókból, /amelyek a serdülőkorral kapcsolatosak!/ kell "össze-  
gyűjteni" a kamaszkor lelki sajátosságaira vonatkozó ismereteket. Ez a kétféle stratégia /illetve ennek variánsai!/ a szövegtartalomtól, szerzőjének koncepciójától stb. egyaránt függhet. Rövidebb vagy hosszabb szövegnek egyaránt sajátossága lehet.

Ha egy másik szempontból vizsgáljuk a szövegeket, /aszerint,  
hogy a valóság mely részletét és milyen vonatkozásban mutatja be/  
akkor az így kapott leírásfajták szintén különböző módon "vezérlik"  
az olvasót az információszerzés útján.

a./ Ha egy szöveg egy-egy fogalmat vagy bármilyen objektumot  
/tehát egy rendszert mint strukturát/ ír le, akkor akár jelölve  
van, akár nincs jelölve a szövegösszefüggés segítségével "érzé-  
keljük" a gondolati-logikai egységeket.

Ez úgy szokott jelentkezni, hogy olvasás közben egy pillanatra  
"megállunk", un. logikai-értelmi szünetet tartunk. Jellemző az  
AHÁ-élmény, hogy tudniillik most a következő fogalmat, stb.  
ismerem meg, vagy most az eddig leírtak összefoglalása követ-  
kezik. Tudományos- és szakszövegekben ezt általában direkt módon  
is közlik. Pl. összefoglalás, tehát, az eddig elmondottak alapján  
stb. Az ilyen típusú szövegek olvasására jellemző, hogy egy vagy  
több már korábban olvasott logikai egységre /egy-egy fogalomra,  
összefüggésre, tényre .../ az olvasó visszatér, visszalapoz,  
újra értelmez. Ezek a műveletek az elbeszélő szövegeknél nem  
nagyon jellemzőek.

b./ Más leíró szövegek valamilyen funkciót, működést mutatnak be.  
Pl. hogy milyen viselkedés van egy-egy rendszer "alkotóelemei"  
között, illetve a kül. rendszerek hogyan függnak egymástól stb.  
Az un. alkotóelemek lehetnek pl. a biológiában a szervek, sejtek...  
míg a működés ezek közötti valamilyen szempontú kapcsolat.

A funkciók, működések leírásánál a "logikai-értelmi" szüneteket  
határolja egy-egy funkcionális szakasz, periódus jelent/heti/.  
Ugyanis a funkciókra általában valamiféle ismétlődés, ciklikusság  
jellemző. Ezek a sajátosságok is mind segítenek a szöveg olvasá-  
sakor. Ezért általában egy-egy- stádiumnál állunk meg, váltunk  
szempontot. Pszichológiai szempontból itt is a befejezettség, a  
teljesség élménye is fontos motivációs tényező.

c./ Tevékenységek, eljárások, különböző algoritmusok leírása

A munkafolyamat leírása, egy bizonyos munka egyes lépéseinek

/mozzanatainak/ tervszerűen megszabott rendjét rögzíti.

Alapelve a logikus időrendiség. A munkafolyamat szigorú időrendje a dolog természetéből következik: egy mozzanat kihagyása vagy sorrendjének felcserélése a munka eredményét kockáztat/hat/ja.

Tudományos- és szakszövegekben általában a következő modell alapján történik a különböző "rendszerek" bemutatása:

Egy vagy több fogalmi definíció megadása/az adott objektumokkal kapcsolatosan/. Az ismertetendő fogalmak /valamint egyéb tudáselemek/ sajátosságainak, a közöttük lévő relációknak a bemutatása, leírása /rendszerleírás/.

Amennyiben jelenségről, folyamatról, valamilyen működésről van szó ennek bemutatása /rendszerműködés!/.

Általában csak ezek után következik a velük kapcsolatos különféle tevékenységek, algoritmusok leírása /tevékenység!/.

Ez logikus is, hiszen ez utóbbi - az egyes tevékenységek - feltételezik az előbbiek ismeretét.

E modell a "leírás" konkrét témájától és tartalmától meghatározottan, egyáltalán nem minden esetben ennyire "szabályos", és talán nem is "teljes".

Megismertetését módszertani szempontból mégis szükségesnek tartjuk, mert egy támpontot jelent/het/ a gyerekek számára a különböző szakszövegek olvasása közben. Ugyanis ha ismerünk egy /esetleg többfajta/ modellt, az attól eltérő szövegeket is könnyebben érthetjük meg. Már az a tény is nagy segítség lehet, hogy tudjuk, hogy egy adott szöveg "nem olyan" mint a számunkra már megszokottak.

Ezért feladatink a következők:

- Többféle témakörbe tartozó és különböző tartalmu szövegeken

ezeknek a sajátosságoknak az "érzékeltetése", tudatosítása a tanulókkal. /Ez az egyes tárgyak oktatóinak külön-külön lenne a feladata!/ Tkp. a jó vázlat, a fontos gondolatok "jelzik" ezeket!

- A szövegalkotási gyakorlatokat is lehet /és szükséges is!/ úgy irányítani, hogy ilyen célú tevékenységet végezzenek a tanulók.

- Tankönyvi és azon kívüli szövegeket "gyűjthetnek", válogathatnak a fenti modell alapján.

Összefoglalva: egyrészt a felismerés, másrészt a gyakorlati alkalmazás oldaláról lehet a leíró szövegek minél eredményesebb olvasását biztosítani.

Illusztrációs példáink is e fenti szempontokat tükrözik.

### 3.5.5.3. M e g g y ő z ő / a r g u m e n t á l ó / k ö z l é s - f a j t a

#### A fogalom értelmezése, illusztrációs példák

Ez a szövegtípus funkcióját tekintve elsődlegesen konatív, és attól függően, hogy szépirodalmi vagy nem szépirodalmi erős a poetikai, expresszív, ill. metanyelvi funkciója.

Ezért, ezekkel a funkciókkal kapcsolatban korábban már leírt sajátosságok itt ismét jelentkeznek, és transzponálhatók erre a szövegtípusra is!

/Ezt az utalást a felesleges ismétlések elkerülése végett tartjuk szükségesnek./ A jellemző sajátosságok bemutatása és értelmezése ezért itt most viszonylag rövid terjedelmű!



Elemző-meggyőző közlésfajta:

Egy szövegrészlet, teljes írásmű vagy beszédmű fő célja gyakran az, hogy egy jelenség, kérdés elemzésével, az elemzést bevezető, vagy abból következő általánosításokkal elgondolkodtassa, valamely igazságról meggyőzze - sőt cselekvésre ösztönözze - az olvasót.

Míg az elbeszélő szövegművekre különösen az időrendi sorren, a leíró szövegekre a téri-oksági kapcsolatrendszer a jellemző, addig az elemző-meggyőző közlésfajta főképpen a logikai összefüggésrendszer.

Az emberi kommunikációs rendszerben éppen olyan gyakorisággal fordulhat elő, mint a másik kettő. Sőt a szövegek nagy részében a háromféle funkció keveredhet.

A legkülönbözőbb témát tartalmazó szövegek tartozhatnak ebbe a típusba is. Egy részük közvetlen alkalom kiváltotta szövegek, más részük egy-egy tevékenység folyamatos végzésére készítt, illetve azt készíti elő. Gondolatok, eszmék "melegen tartása" leginkább ezzel a szövegtípussal biztosítható!

A kommunikációs funkció - ezen belül a már említett konatív jelleg - ezekben a szövegekben többnyire nyíltan megfogalmazódik! Világosan tükrözik szerzőiknek azt a szándékát, hogy meggyőzze az olvasóit, hasson érzelmeikre, cselekedeteikre.

Tartalmi-logikai szempontból vizsgálva: a következtetéseknek nagy a szerepe ezekben a szövegekben. A következtetések rendszerén belül is kitüntetett helyzetük van a bizonyításoknak és cáfolatoknak, azért mert általában valamilyen irányu meggyőzés a céljuk. Klasszikus formájukban a következő alkotóelemekből épülnek fel: a./ Tézisek /tételek, elvek stb./, amelyek igazságát vagy hamiságát akarjuk kimutatni.

b./ Argumentumok /érvek/, amelyeket felsorakoztatunk céljaink érdekében.

c./ Demonstráció: az a művelet /sorozat/, amelynek segítségével az érvekre támaszkodva "argumentáljuk, magyarázzuk" tételeinket, elveinket. Tulajdonképpen innen adódik a szövegtípus elnevezése is. Ez a közismert szerkezeti felépítés témától, konkrét tartalomtól, céljainktól, néha egyszerűen csak a szöveg szerzőjétől stb. függ, és változhat is.

Éppen e fenti sajátosságok miatt ezek a szövegek nyelvi-grammatikai, és formai szempontból is eltérők lehetnek.

Ugyanis az ugynevezett tételmondat - esetünkben ez nem más mint az általánosítás, más szóval a tézis, amely mellett vagy, amely ellen érvelünk az adott szövegben - elhelyezkedhet a szöveg elején, a szöveg közepén, vagy a szöveg végén. Ez azért fontos, mert más-más kognitív tevékenységet "kényszerít" az olvasóra. Ujságcikkekben - különösképpen a kommentároknál - , ha jól megválasztott a cím, akkor ezek tömören tükrözhetik a "bizonyítandó" téziseket.

Egyéb formai elemek is "segítik" a meggyőzést, ilyenek: a különböző felsorolásoknál a sorrend, egyes tények többszöri tudatos ismétlése, adott témakörben írt szövegek előfordulásának gyakorisága, sajtóműfajoknál kiemelt szerepe van az elhelyezésnek.

Pl. a vezércikk funkciója és elhelyezése szoros korrelációban van. Meghatározó az a tény is, hogy miről írunk, vagy miről nem, valamint az is, hogy miről sokat és miről keveset stb. /Ezek értelmezhetők mind tartalmi, mind formai szempontból egyaránt!/  
.

Példák az elemző-meggyőző szövegek köréből:

Megtalálhatók - többek közt - a művészi szövegekben: általában a "második személy költészete" ide sorolható /ld. a konatív funkcióju szövegeknél!/  
,

Ilyen pl. a következő idézet Vörösmarty Mihály: Mit csináljunk? c. verséből: /részlet/

"Neve: szolgálj és ne láss bért,

Neve: adj pénzt és ne tudd miért.

Neve: halj meg más javáért.

Neve: szégyen, neve átok:

Ezzé lett magyar hazátok!"

Meggyőző - /argumentáló/ szövegtípusba tartoznak továbbá: a szónoki szövegek, propagandaanyagok, reklámszövegek, a sajtóműfajok nagy része; különösen a PUBLICISZTIKAI műfajcsoport tagjai:

a./ a cikk /cikk, vezércikk, nyílt levél, vitacikk/, b./ a kritika /recenzió, a művészeti kritikák/, c./ a kommentár műfaj /kommentár, glossza stb./

A konatív funkcióju szövegek elemzésénél elsősorban művészi /szépirodalmi/ szövegeket mutattunk be. /Batsányi János:

Biztatás,

A franciaországi változásokra,

Kossuth L.: idézett szónoki beszéde,

Kölcsey: Huszt c. költeménye stb./

Ezeket itt most ismét mind említhetjük példaként.

Ezeket kívül nézzük az alábbi illusztrációs példákat: egy szakszöveg részleteit a logikából, valamint egy kommentárt a Nép-

szabadságból.

### A TRADUKTIV KÖVETKEZTETÉS /részletek/

#### A viszonyok alapján végzett következtetés

A logikusok között meglehetősen elterjedt az a vélemény, hogy az általános tételek - mint pl. "ha egy mennyiség nagyobb egy másikonál, a másik nagyobb egy harmadikonál, akkor az első is nagyobb a harmadikonál" stb. /e tételeket a viszonyok axiómáinak szokták nevezni/ - nem a viszonyok alapján végzett következtetések előzményei, hanem a következtetések axiómái, a szillogizmus axiómáihoz hasonló axiómák. Abból indulnak ki, hogy az aRb, bRc típusú következtetések mintegy éppen annyira nyilvánvalók és meggyőzőek, mint a kategorikus szillogizmus következtetései, és ezért nincs értelme annak, hogy ezek előzményeihez még ilyen vagy olyan általános tételt függesszünk /a viszony axiómáját/, éppenugy mint ahogy nincs értelme a szillogizmus axiómáját bevennünk az előzmények közé ... Azonban mint már láthattuk, az említett következtetések távolról sem annyira "nyilvánvalóak", mint a kategorikus /vagy egyéb/ szillogizmus. A szillogizmusban a zárótétel abból folyik, ami az előzményekben adva van, általános formában úgy kaphatjuk meg, hogy teljesen elvonatkoztatunk a premisszák minden tartalombeli konkrétságától. A viszonykövetkeztetésben azonban ez a szükség-szerű összefüggés nincs meg, és ez lényeges különbség ...

A szillogizmus axiómája semmit sem ad az előzmények tartalmához. Az általános tételek viszont, amelyeket a viszonyok axiómának neveznek olyan ismereteket jelentenek, amely a megfele-

lő következtetés tartalmára vonatkozik.

### ARGUMENTÁCIÓ

A viszony megfelelő axiómája nélkül a viszonyokon alapuló következtetések meg vannak fosztva a logikai szükségszerűségtől, s csupán a viszony ilyen vagy olyan axiómái alapján /pontosabban a konkrét tudományok egyes axiómái és tételei alapján/ jöhetnek létre. A szillogizmus axiómái és a "viszonyok axiómái" - az absztrakció különböző fokának tételei ... Az absztrakció foka szerint annyira különmemű tételeknek mint a szillogizmus axiómáinak és a "viszonyok axiómáinak" az egyesített elnevezése teljesen megengedhetetlen és elkerülhetetlenül a következtetések és általában a logikai törvényszerűségek lényegének helytelen értelmezésére vezet. Amellett pedig többek között eltűnne a határ a logika és a többi tudományok között. Azok, akik ezt a hibát elkövetik és azt tartják, hogy a viszonyok axiómái a következtetések ugyanolyan szabályai, mint a szillogizmus axiómái, valójában a következtetések általános formáit és törvényszerűségeit tagadják ... Nyilvánvaló, hogy az ilyen koncepció lényegében a logika felszámolására vezet.

/Balázs, 1956. 329-331.o./

Az idézett /logikai/ szövegben a cél-a tézis - arról meggyőzi az olvasót, hogy a szillogizmus axiómája és az un. "viszonyok axiómája" nem azonos összefüggések, hogy közöttük lényeges különbségek vannak! Ezeket a kijelentéseket aláhúzással különítettük el a szövegben! Idézett szövegrészletek /további szövegrészletek/ szinte teljes egészükben az "érvelés" /argumentáció/ műveletsorozatát tükrözik.

Az elemzést, meggyőzést az erős metanyelvi funkció /ld. előbbi értelmezést!/ is segíti.

Az érvek felsorakoztatása, értelmezése - amelyet itt nem idéztünk - a fejezet korábbi részleteiben található!

/Tehát: a /tézis, érvek, argumentáció/ szerkezeti elemek itt is "nyomon követhetők"!/

Washington felelőssége Salvadorban /Népszabadság, 1982.jan.20./

Az észak-karolinai Fort Bragg és a Georgia állambeli Fort Benning jól ismert mindazon latin-amerikai hadseregek tisztikarában, amelyek a Pentagonnal egyeztetik a gerillaellenes harcmodort. Fort Braggben kapott helyet a John Kennedyről elnevezett katonai segélyprogram székháza, valamint a gerillaellenes taktika legfontosabb katonai akadémiája. Ez a támaszpont számít egyben a hírhedt zöldsapkások legfontosabb kiképzőtáborának: ők az itt szerzett tapasztalatokat a világ számos pontján "hasznosítják" és adják tovább a helyi hadseregeknek. Fort Braggben és Fort Benningben, illetve a Panama-csatorna övezetében levő más kiképzőközpontokban az utóbbi öt évben több mint háromezer latin-amerikai katona és tiszt részesedett különleges kiképzésben. Január második hetében új lakók érkeztek Fort Braggbe, ezutal Salvadorból. Az első hatvanöt fős csoportot hamarosan követi egy jóval nagyobb kilencszázas kontingens. Fort Benning pedig hatszáz salvadori tiszt és tiszthelyettes fogadására készül. Az összesen közel 1600 salvadori katona tizhetes tanfolyamon vesz részt ... Érvek felsorakoztatása ...

Eddig a Pentagon csak a salvadori helyszínt használta a salvadori hadsereg megerősítésére a forradalmi fegyveres szerve-

zetekkel vívott harcban.

Több mint egy éve már több tucat amerikai katonai tanácsadó és zöldsapkás irányítja a gerillaellenes "tisztoogató" hadművele-  
teket ...

... Az Egyesült Államok és Latin-Amerika történetében példa nél-  
küli, hogy észak-amerikai területen egyszerre, egy országból  
két zászlóaljat is fogadjanak kiképzésre. Ez a tény jelzi, hogy  
a Reagan-kormány mennyire súlyosnak itéli a salvadori helyzetet. Ezt a modtani fogadókészséget megfigyelők annak tulajdonítják,  
hogy a Reagan-kormány szeretné salvadori de legalábbis latin-amerikai keretek között tartani a válság megoldását. A vietnami példa árnyékában, az észak-amerikai közvélemény hangulata miatt Washington a lehetőség szerint nem kívánná növelni katonai részvételét Salvadorban, a Reagan kormány szeretné elkerülni, hogy egy újabb katonai intertervencióval kötelezze el magát a világban.

### ARGUMENTÁCIÓ

A Pentagon ezért most inkább magára vállalja a juntahadsereg  
megerősítését, kiképzését.

Alakuljon bármiként is a gerillaháboru Salvadorban, egy kétség-  
telen: a Reagan-kormány semmiképpen sem tudja már elhárítani  
magától a felelősséget a juntahadsereg gerillaellenes harc-  
modorának eddigi és jövőbeli ártatlan áldozataiért, a vidéki lakosság megtizedeléséért több százezer salvadori menekült sor-sáért.

Salvador csak egy, ám napjainkban a leglátványosabb példa az  
Egyesült-Államok latin-amerikai politikájára. A tömeges méretű gerillaellenes kiképzés biztosításával a Reagan-kormány most méginkább aláhuzza Washingtonnak ezt a közvetlen és közvetett

### KONKLÚZIÓ

felelősségét a társadalmi haladás fékezésében.

Havanna, 1982. január

Ortutai-L. Gyula

Idézett kommentár funkciója a tájékoztatás és befolyásolás /referenciális + konatív funkció!/. Ezért az elemző-meggyőző közlésfajták közé sorolható.

Tartalmi-logaikai szempontból vizsgálva a következők jellemzik: Már a cím implicit módon közli a bizonyítandó tételt /Az USA felelős a salvadori eseményekért/

A szöveg első része szinte "tisztán csak" leíró jellegű, érveket sorakoztat fel; pl. hol képezik ki a gerillaellenes harcra a katonákat, hány fős csoportról van szó, mennyi ennek az anyagi háttere. Tehát eddig az olvasó számára információ "közlése" történt, míg a középső rész már "vegyes", hiszen benne az elemző-meggyőző gondolatok "érzékelhetők". Pl.: "Eddig a Pentagon csak a salvadori helyszínt használta ..."

A szöveg további része szinte "tisztán" az argumentáció /érvelés/ műveletét tükrözi. Ez az alábbi kijelentésekkel kezdődik:

"Az Egyesült Államok és Latin-Amerika történetében példa nélküli, hogy észak-amerikai területen egyszerre egy országból két zászlóaljat ..."

A végső következtetéseket /konkluziót/ is megállapítja a kommentátor. Ezt tükrözik a szöveg alábbi mondatai; "Alakuljon bármiként is a gerillaháború Salvadorban egy kétségtelen: a Reagan-kormány semmiképpen sem tudja már elhárítani a felelősséget ... "

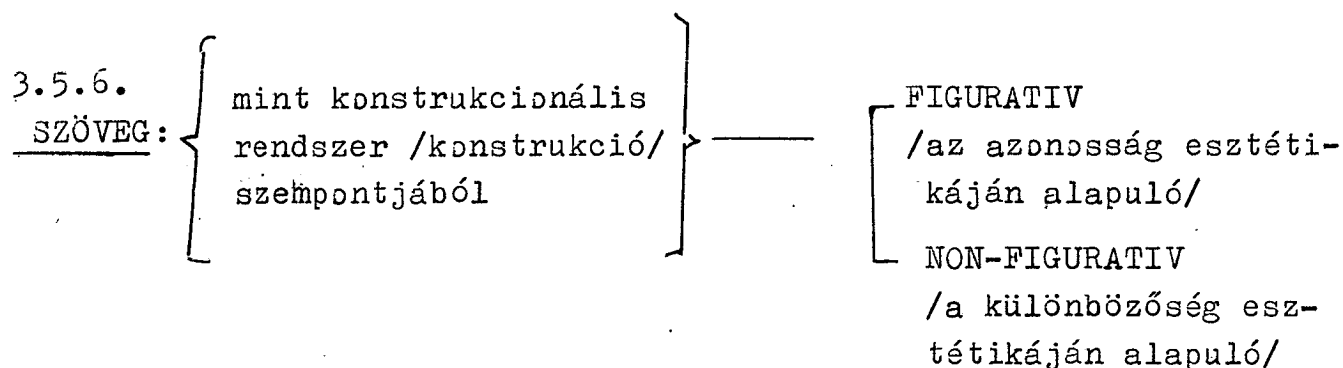
"Salvador csak egy, ám napjainkban a leglátványosabb példa az



Egyesült Államok latin-amerikai politikájára ..."

Összefoglalva:

Ebben a szövegben a bizonyítás klasszikus felépítését találjuk, ezért ez egyik tipikus példaként állítható az elemző-meggyőző szövegek közé.



A fogalom értelmezése

Felosztási szempontunk alapján, tehát a szövegeket valamilyen konstrukcionális rendszerekként értelmezzük.

Ilyen alapon lehetnek "figurativ", azaz "jól megformált", konvencionálisan "elfogadott", ezért közismert szövegművek, valamint lehetnek a konvencióktól, a szokásoktól eltérő /relatív értelemben!/ non-figurativ alkotások.

Ha a felosztást csak a szépirodalmi szövegművekre vonatkoztatjuk, a FIGURATIV - NON-FIGURATIV megjelölés helyett az azonosság esztétikáján alapuló, illetve a különbözőség esztétikáján alapuló szövegekről szokás beszélni.

/Lotman, 1973./

Mi tehát általánosabb értelemben vizsgáljuk a szövegeket.

A fejezet feldolgozásában a következő "menetet" követjük:

Először a fogalmak további értelmezésével foglalkozunk.

Az illusztrációs példák bemutatását - metodikai megfontolások miatt - a pedagógiai, módszertani vonatkozások részben biztosítjuk.

Az előző fejeztekben már többször említett meghatározás szerint:  
a szövegmű konstrukcionális és funkcionális rendszer.

Ha egy közlésfajtát rendszerként értelmezünk, akkor /mint általában a rendszerre/ jellemző rá, hogy különböző alkotó elemekből épül fel. Ezek között, valamint az egész szövegmű között valamilyen kapcsolat /relációegyüttes/ áll fenn, továbbá az adott rendszer, mint magasabb rendszerek egyik alrendszere értelmezhető /hierarchia/.

Konkretizálva az elmondottakat: minden szövegműnek /mint rendszernek/ vannak alkotó elemei /szereplői/. Szépirodalmi alkotásokban ezek tényleg "szereplők". Pl. Madách Imre: Az ember tragédiája c. drámájában az Ur, Ádám, Éva, Lucifer stb. Ezek között valamiféle /téri, időbeli, oksági stb./ viszonyrendszer, hálózatrendszer alakul ki egy adott történelmi-társadalmi időszakban. Ilyen pl. az "Egyiptom c. szín". Mint köztudott, ebben a színben Ádám fáraó szerepében van jelen /különböző viszonyok egyik elemeként/.

Nem művészi szövegekben ezek a szereplők lehetnek: pl. matematikában természetes számok, prímszámok, törtek, egyenletek ...

Kémiai szövegben: atomok, ionok, neutronok, savak, bázisok, stb.

Ezek a szereplők mindig valamilyen cselekménybe vagy bonyodalomba

kerülnek.

Történelmi témájú szövegben a szereplők egy adott ország osztályai, rétegei, munkások, parasztok, értelmiség, nemzetiségi csoportok stb. Ezek között eltérő sajátosságú relációk jönnek létre, ill. vannak jelen /szerkezeti struktura!/. A cselekmény pl. a forradalom, vagy ellenforradalom, amely a szerkezet elemeit - sokféle vonatkozásban - átrendezi tartósan vagy időlegesen megváltoztatja stb. /funkcionális struktura!/.

Visszatérve fenti, /Az ember tragédiája/ példánkhoz, a tragédiában is a különböző színekben /korszakok és színhelyek/ valamint ezek váltakozásaiban alakul a cselekmény. Tehát megváltozik a szereplőknek önmagukhoz, egymáshoz való viszonya, miközben egy folyamat részeseivé válnak térben, időben stb.

Összefoglalva: a cselekmény térbeli, időbeli, oksági stb. hálózatszerűként értelmezhető.

A különböző fajta szövegeket - többek közt - cselekményi szempontból vizsgálhatjuk. Mivel a szövegművek célja, hogy valamit közöljenek, /kommunikációs funkció/ ezért valamilyen "rendezőelvek" alapján konstruált, szerkesztett rendszerek.

A szövegművek strukturális elemzése ma még meglehetősen ellentmondásos a kutatók körében is.

Hankiss Elemér: Az irodalmi mű strukturája, vagy modell? c. tanulmányában olvashatjuk:

"Az irodalmi alkotás, mint jelrendszer és modell "vezérli" az emberi tudatot és az emberi tudatban felépülő élményt.

Szögezzük le mindennek előtt, hogy strukturát adekvátan nem lehet egyetlen modellel rögzíteni. Ugy, hogy a modell segítségével a

struktura újra létrehozható legyen ... Az emberi élmények, mint erőrendszerek, a trukturának a létrehozásához és vezérléséhez pl. három modellre van szüksége:

- egy szerkezetire,
- egy funkcionálisra,
- egy interstrukturálisra.

A funkcionális modell látja el a "vezérlő" funkciót. Az értelmezéshez ez kell. Ez biztosítja a lineáris előrehaladást a szövegben. Egyrészt az időbeliséget, másrészt az irányt ..."

/Hankiss, 1970.83.o./

Egy-egy szöveg elemzésénél ezért lehet központi jelentősége a cselekményi szerkezetnek!

A "Bevezetés a műelemzésbe" c. főiskolai jegyzet a következő módon mutatja be az irodalmi mű elemzésének az útját:

1. GENETIKUS elemzés

2. STRUKTURÁLIS elemzés:rétegei

- akusztikai
- grammatikai /nyelvi/
  - jellemábrázolás
- képi
  - típus, típusalkotás
  - a cselekmény
- kompozíciós str.
- az irod. mű jelentése /tartalom, mondanivaló/

Tehát egy szövegű többféle szerkesztési elv szerint épül fel.

Ezek:

- nyelvi -grammatikai szerk.	nyelvi - grammatikai
- cselekményi szerk.	
- akusztikai	
- kompozíciós	
- téma szerinti /tart.monданivaló/	tartalmai-logikai
- szempont szerinti	

Erősen "leegyszerűsítve" ezért beszéltünk az előbbi fejezetekben egy-egy szövegmű elemzésekor nyelvi, valamint tartalmi-logikai vizsgálatról.

A problémát az jelenti, hogy ezek az elemző eljárások főleg csak a szépirodalmi szövegekre adaptáltak és nem általában a szövegművekre! Mivel a szövegművek száma, kombinációja végtelen lehet, ezért a téma, a tartalom, a szempont stb. - amelyek alapján egy-egy szöveg konstruálható - hasonlóan nagyon sokféle.

Az akusztikai réteg, a kompozíciós struktúra vizsgálata különösképpen csak a szépirodalmi szövegeknél célszerű és praktikus. Ezért általánosságban - a művészi szövegeket is beleértve - eredményesebb elsősorban a cselekményi szerkesztés /struktúra/ oldaláról megkülönböztetni, csoportosítani, egy-egy szempontból rendszerezni a különböző szövegműveket.

Ezt a fejezetet bevezető gondolatok is ezt voltak hivatottak alátámasztani. Mindez nem a cselekményi struktúra kizárólagosságát jelenti, hanem csak fontosságát, alkalmazhatóságát - fent jelzett - felosztási szempontunk érdekében.

A későbbi elemzés céljából néhány fogalom értelmezését szükségesnek tartjuk.

Esemény: általában az életben történik meg valakivel, valamivel

Cselekmény: - az események összefüggő rendszere,

- külön jelentéssel bíró láncolat,

- mint megkomponált struktúra, ezek integrált egysége.

Konfliktus: az ellentétes érdekek, viszonylatok, erők találkozása, ütközése.

Helyzetek: a körülmények pillanatnyi egybevágása, amelyben az adott "szereplő" cselekszik vagy cselekedni kénytelen.

Illusztrációs példák, olvasásmódszertani, pedagógiai vonatkozások

A szövegmű tehát szerkesztett, konstruált struktúra.

"A valóság megismerésének útja strukturáinak feltárása.

Míg a struktúra a dolgok belső organizációja, tőlünk függetlenül fennál, addig a modell csupán a mi tudatunkban létezik, s nem más mint a struktúra képszerűen felidézett váza."

/Péczely, 1980.27.o./

Értelmezhető egy interiorizációs műveletrendszer eredményeként mégpedig egy meghatározott szempontból - esetünkben ez a cselekményi - és egy meghatározott absztrakciós szinten. Ez utóbbiról később még szó lesz!

A strukturakoncepciók - és leírások, valamint a velük kapcsolatos modellek segítséget nyújtanak a bonyolult és/vagy nagy terjedelmű szövegek olvasásában, megértésében. Ebben rejlik pedagógiai-módszertani jelentőségük.

Ilyen formában is ellensúlyozható az a megértésbeli nehézség, ami egy-egy szöveg olvasásakor jelentkezhet.

A kutatók, szakemberek egy része mégis ellenzi a strukturális elemzést, ill. annak módszereit. Tiltakoznak főképpen a szépirodalmi műnek, mint megbonthatatlan egységnek a feldarabolása, elemeire bontása ellen ... Ugyancsak elvetik a sémák, sablonok megalkotásának szemléletét és módszerét. /Ez utóbbi gondolat érint bennünket is!/

Egyetérthetünk az esztétikai élmény, a művészi hatás védelme érdekében ezekkel a gondolatokkal. Ugyanakkor azt sem hallgathatjuk el, hogy az emberi kognitív tevékenység természetéből adódik az analizáló-szintetizáló jelleg. Tulajdonképpen a megismerési folyamatból magát a megisméerési aktust - illetve annak fontos mozzanatait - rekesztenénk ki!

Véleményünk szerint itt is az arányok, eljárások optimális együttesét lenne célszerű figyelembe venni!

Másrészt - különösen a nem-szépirodalmi műveknél - éppen az alapos strukturális elemzés biztosít jó eredményeket.

Konkluzió: A különböző konstrukciójú szövegművek strukturális elemzése, illetve ennek eredményeként kapott séma, modell, /sablon/ minig az általánosság, a jelenségek /szövegek/ adott csoportjára vonatkozó érvényesség igényével lép fel.

Ezért a szövegmegértés - mint kognitív tevékenység - esetében ennek jelentős ökonómiai szerepe van.

Egy-egy modell /sablon/ - ha már ismert az olvasó számára, vagy jobb esetben már interiorizálódott benne - irányítja az olvasót! A szöveggel való "találkozáskor" orientál, közben pedig vezérel.

Ezért tulajdonitunk nagy jelentőséget a szövegek konstrukcionális vizsgálatának!

A strukturaelemzések többnyire arra az összefüggésrendszerre támaszkodnak, mely szerint minden szövegnek van mikroszerkezete és makroszerkezete.

A mikroszerkezet a szövegben közeli szomszédságban levő elemek /nyelvi-tartalmi-logikai/ integrációját eredményezi. A szöveg műfajától általános szerkesztési rendjétől szinte függetlenül fellép, sőt a különböző szövegekben azonos módon működik.

A szövegben "egymástól távolabb eső részeknél" is érvényesülnek hasonló integrációs folyamatok. Ezek a makrointegrációs folyamatok azonban már nagymértékben függenek az adott szöveg sajátosságaitól típusától, /művészi szöveg, mesterséges szöveg, leíró, elemző-meggyőző stb./.

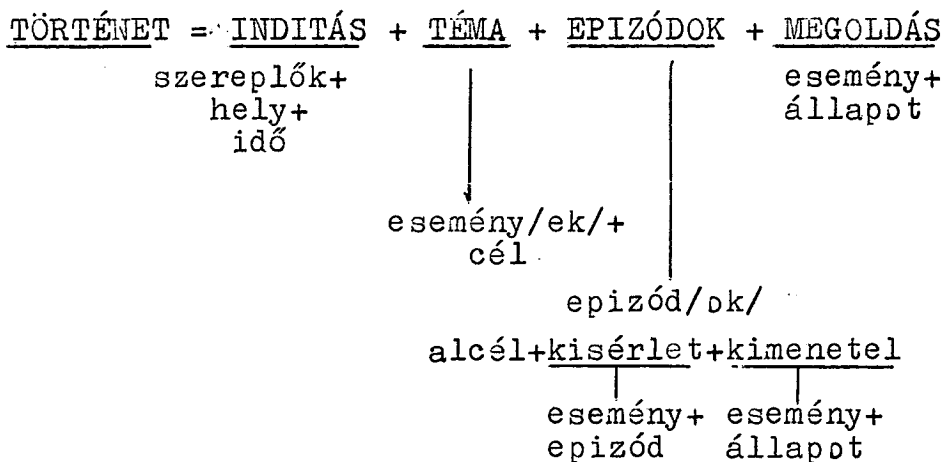
Egy-egy modell a makroszerkezetet "képezi le".

Olvasáskor - a szöveg feldolgozása során - a mikroszerkezetek elemi kijelentéseitől a nagyobb jelentésegységek /makroszerkezeti elemek/ felé haladnak. /Ha az olvasó már valamennyire ismeri a makroszerkezetet, akkor egyszerre "kétféle irányból" - konkrét, egyedi és bizonyos fokon általánosított absztrakt szint - közelítheti meg a szöveget. Figyelmének "felszabadult részét" más - a megértéssel kapcsolatos - feladatokra összpontosíthatja. /Ennek pedagógiai jelentősége nem szorul különösebb magyarázatra.

A modellek tkp. /makroszerkezetek/ tudatosan és erősen stilizált, leegyszerűsített leképezései a mikroszerkezetnek, amely a finom, részletező "nem fontos"! egységek fokozatos elhagyásával alakulnak ki.

THORNDYKE egyszerű történetekre dolgozott ki ilyen modellt.

Modellje a következő:





ÁLLAPOT = szereplők + hely + idő

KIVÁNT ÁLLAPOT = alcél + cél

/Pszichológia, 1981.475.o./

Hasonló módon vizsgálta és modellálta az egyszerű történeteket, a népmeséket PROPP /1928/ és COLBY /1973/.

E modelleknek /valamint a később példaként bemutatásra kerülőknek/ a pedagógiai-módszertani jelentősége többféle:

Nem csak egyszerűen az eredményes olvasási tevékenység elősegítése, hanem az általános kognitív képességek fejlődése-fejlesztése szempontjából különösen fontos a szerepük.

Egyrészt logikai szempontból biztosítják a szövegek megértését, mert egy előzetes globális reprezentációt nyújtanak. Formai keretét, logikai szerkezetét adják a szöveg részletes, konkrét információinak. Rendszerezést tesznek lehetővé. Tkp. bizonyos mennyiségű információt is közölnek az adott konstrukciós csoportba tartozó szövegek sajátosságairól /pl. annak makroszerkezetét!/.

Továbbá elősegítik az emlékezeti tárolást. A generatív modellek tanulásánál követelmény a tartós, esetleg állandósult memória szintje. Ennek ökonómiai jelentősége abban van, hogy viszonylag kevés terjedelmű /mennyiségű/ információ tárolása az azonos strukturájú szövegek egész halmazát "magában foglalja". Hasonló természetűek, mint a törvények, amelyek kevés számú de magasrendű halmazforgalommal röviden leírhatók. Ugyanakkor az érvényességi területük nagyon sok konkrét, egyedi esetre /pl. szövegre!/ vonatkoztatható. Éppen ezért szerintünk olyan nagy e modellek tanításának a jelentősége, mint pl. a matematikában, a fizikában stb. a törvényeknek, szabályoknak.

A modell - mint már szó volt róla - mindig valamilyen szempontból és egy adott absztrakciós szinten tölti be funkcióját.

Minél magasabb absztrakciós szintű egy modell, annál többféle szövegtípust /alcsoportokat foglal magába/.

Ezért egy adott szövegtípussal kapcsolatos információs értéke általánosítási fokával fordítottan arányos.

Az írásbeli műfajokra is jellemző generatív modell:

BEVEZETÉS                      FŐRÉS                      BEFEJEZÉS

Jellemzője, hogy "tul általános". Szinte minden lehetséges szövegü belesorolható. Információs értéke - egy speciális szövegtípusra, vagy műfajra, ill. egyedi reprezentására - nagyon kevés.

EXPOZÍCIÓ, A BONYODALOM, A B. TETŐPONTJA, MEGOLDÁS, KIFEJLET

E modell terjedelme, általánosítási szintje valamivel "szűkebb", ill. alacsonyabb.

A szépirodalmi műfajok közül főképpen az epika és a dráma szerkezeti jellemzője.

Tovább haladva, ha csak a dráma műfaját vizsgáljuk e fenti séma /modell/ relative ismét "tul általánossá" válik.

Durva egyszerűsítéssel; minden drámai szövegű jellemzője lehet. Ugyanakkor nagyon kevés információt ad a műfaji csoportba tartozó kül. alcsoportokról /pl. az ókori drámák, modern drámák/.



L I R A I rész

PARODUSZ

a kórus első szövege,  
éneke

SZTASZIMON

a kórus további, hosszabb  
szövegei

Prológus-parodusz-episodium-sztaszimon-episodium-sztaszimon-  
-episodium-sztaszimon-exodus.

Tehát a görög drámák felépítésében mindig megtalálható ez a  
"menetrend".

Ez egy generatív modell, de "csak" a klasszikus görög drámák  
modellje. Konkrétabb, a típusba tartozó szövegekről több elő-  
zetes információt ad, ennek ára viszont, hogy csak bizonyos  
korszak alkotásaira "terjed ki" az érvényessége.

Mivel a közismert modell: expozíció, bonyodalom ... tul álta-  
lános célszerű volt a dráma műfaján belül további alfajokat  
/típus/ és ezek modelljét megállapítani és jellemezni.

D R Á M A /műnem/

/színpadi előadásra szánt irodalmi alkotás /

{ " a cselekmény  
természete sz." }

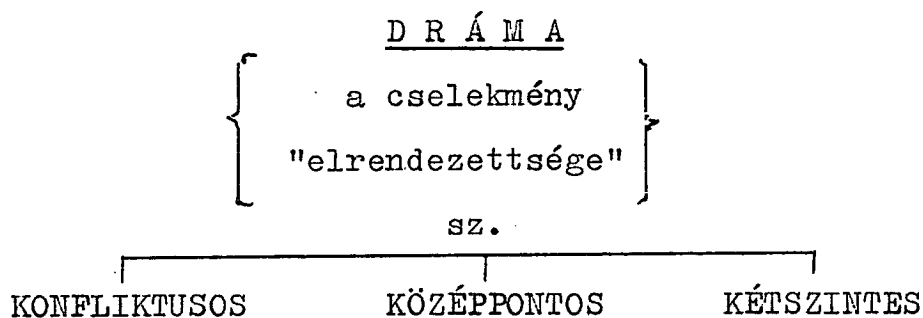
/Típusok/      TRAGÉDIA                      SZINMŰ                      KOMÉDIA

Ezek a műfajok külön-külön specifikus sajátosságaikkal és a  
dráma műfajára jellemző általános sajátosságokkal együtt, már  
egy praktikusabb modellt jelenthetnek.

A dráma mint műnem alfajainak megállapításánál és ezek modellálásánál adekvátabb eljárás dr. Bécsy Tamás munkája.

/Szappanos-Bécsy-Harsányi 1973./

Munkája eredményeként a vizsgálati szempont változtatása másféle drámatípusokhoz, illetve ezek modelljeihez vezetett:



Tehát helyesen megválasztott szempont és vizsgálat szint az egyes szövegművek pontosabb, jellemzőbb konstrukciós szerkezetű elemzését biztosíthatja.

Azért tűnik eredményesebbnek ez a felosztás, mert a cselekményi, konstrukciós szerkezetek különbsége, sajátosságai a típusba tartozó művek megértését, feldolgozását jobban biztosítják mint a hagyományos kategóriák.

A hagyományos rendszerben egyes művek "nehezen" voltak egyértelműen beilleszthetők /pl. Az ember tragédiája, modern drámák .../. Tehát a modellek pedagógiai-módszertani szempontból akkor használhatók eredményesen, ha nem túl általánosak, finomabb, pontosabb tájékoztatást adnak az adott szempontból egy-egy típusba tartozó szövegekről.

## Tragédia

pl. Szophoklész : Antigoné

## Színmű

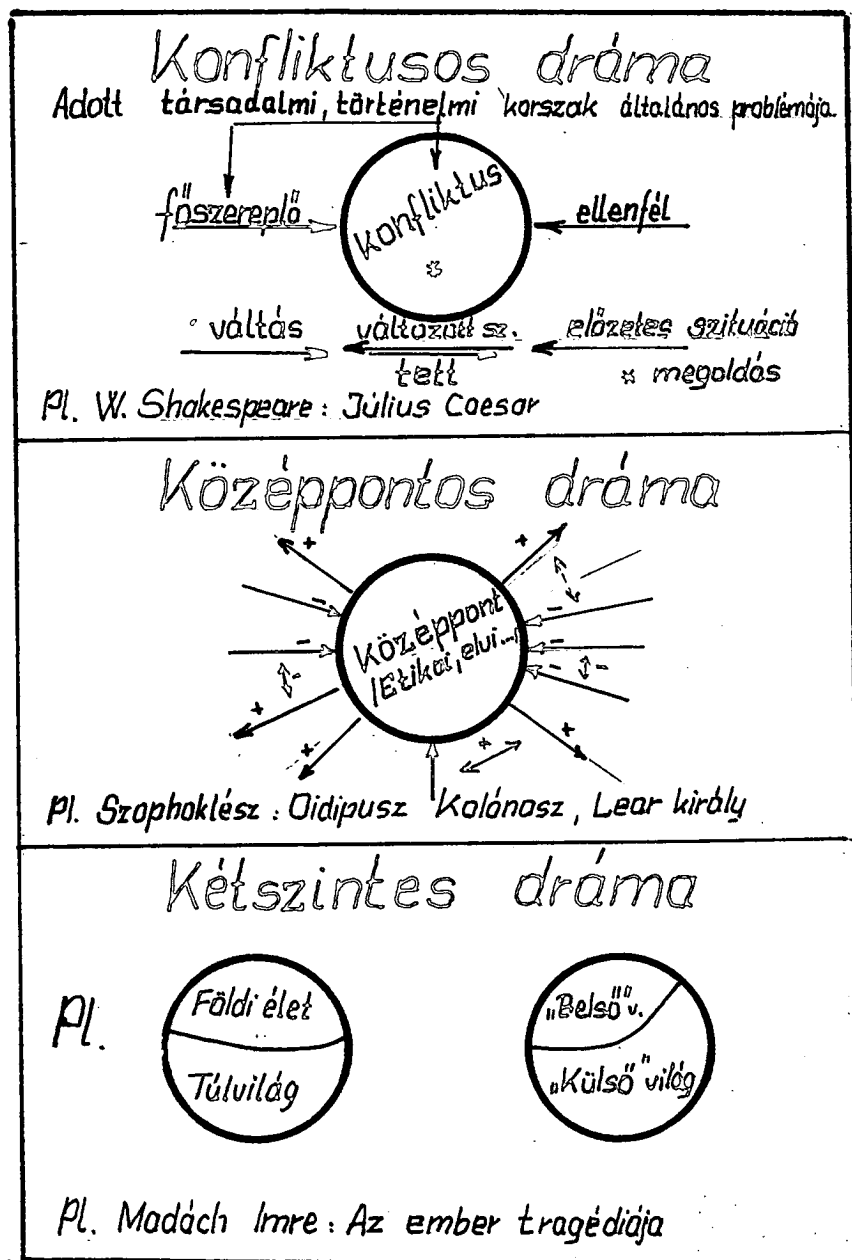
pl. Vörösmartly : Csongor és Tünde

## Komédia

pl. Moliere : Kényeskedők

## Dramamodellek

12.sz. ábra



## Dráma modellek

19. sz. ábra

Ha a konkrét /egyedi/ szövegű és az "absztrakt" modell közötti - információs és szerkezeti vonatkozása - "távolság" optimális.

Igy olvasás közben /amikor közvetlenül a mikrostrukturális elemekkel kerül közvetlen kapcsolatba az olvasó/ könnyebb a makrostrukturára történő leképezés folyamata, ami tulajdonképpen a mű megértéséhez vezet.

Madách I.: Az ember tragédiája c. művének a dráma műfaján belüli "elhelyezése" - ezért értelmezése is - sok vitára adott alkalmat.

Az új drámaelemző modellek segítségével, egyértelműen a kétszintes dráma modellek egyik reprezentánsa. Ld. 12 és 13. sz. ábrákat.

További illusztrációs példák:

A "Sajtóműfajok" rendszerén belül: a "HIR-műfajcsaládból;  
Az újsághírek az elbeszélés egy "mini" változataként foghatók fel. Terjedelmük miatt szerkezetük áttekintése sokkal egyszerűbb. A HIR műfajcsalád legfontosabb jellemzője a tudturaladási, hírközlési szándék: a vélemény, az értékelés nem vagy csak alig kap helyet a megfogalmazásban.

KISHIR szerk. elemei:

OBJEKTUM	KIVEL? /v.mivel?/
HELY	HOL?
IDŐ	MIKOR?
ESEMÉNY	MI TÖRTÉNT? /v. mi fog történni?/



HIR "tágabb" a szerkezete

ELŐZMÉNY HOGYAN?

MÓD MIÉRT?

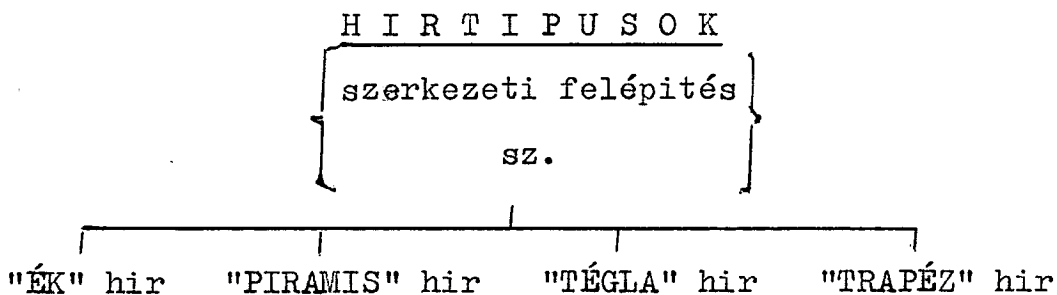
KÖVETK; MILYEN KÖV; /várható köv./

/Gombó 1967./

A fenti modell generatív abban az értelemben, hogy

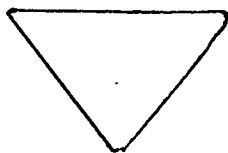
1. bármiféle téma, tartalom lehet a konkretizációja,
2. valamennyi /kül.fajta és szerkezetű /hirtípust/ magába foglal.

A hírközlés szakemberei szerint a



Az egyes típusok szerkezeti modellje:

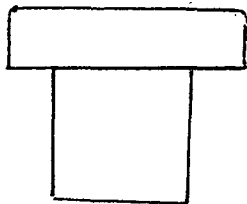
A. "ÉK" hir: a hir elejére kerül a legfontosabb esemény, a lényeg; ezt követik a csökkenő jelentőségű tények.



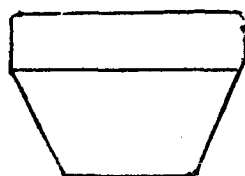
B. "PIRAMIS" hir: a hir elejére egy érdekes részlet kerül, ezt követi a teljes anyag a további tényekkel és részletekkel.



- C. "TÉGLA" hir: az elején a lényeg általánosabb összefoglalása található, ezt az egyenértékű tények, részletek követik, amelyek kifejtik, magyarázzák, a hír elején elmondottakat.



- D. "TRAPEZ" hir: először a dolgok háttérét, előzményeit, az életrajzi adatokat, a már lezajlott eseményeket ismertetik, és csak a végén következik a lényeg, a legfrissebb tény, értesülés, az időszerű hírrészlet. /Beszédműfajok 1976. 16.o./



A "SAJTÓMŰFAJOK" rendszerén belül Pl. a TUDÓSÍTÁS:

Az angolszász sajtóban alapvetően honos "LEAD MÓDSZER"

WILL IRWIN amerikai szakíró szerint:

"Tudomásul véve azt a törvényszerűséget, hogy minden hírdráma a csúcsponttal kezdődik, az amerikai újságírás egy mindmáig érvényesülő szabályt alakított ki:

- mondd el a történetedet az első mondatban
- fejtsd ki kissé bővebben az első bekezdésben, aztán regényírók módjára
- menj vissza a kezdetéig és meséld el az ügy összes részleteit." /Gombó 1967. 119.o./

V E Z É R C I K K : - tárgyismertető bevezetés

- témát elemző, boncoló tárgyalás
- konkluzió

/Ld. az elemz.-meggyőző szövegeknél bemutatott újságcikket!/

Ha a szövegeket különböző szempontok által megalkotott konstrukcionális egységeknek tekintjük, akkor két nagy csoportba sorolhatjuk őket. /Természetesen itt sem hagyhatjuk figyelmen kívül az "átmenetek sávját./

- 1./ A FIGURATIV /az azonosság esztétikáján alapuló/ alkotások: Azok a szövegek tartoznak ide, amelyek többnyire a hagyományos szerkesztési elvek figyelembe vételével készültek. Szerzőik az adott időszakban a társadalmi és műfaji konvenciók által meghatározott elvárásoknak, igényeknek tudatosan, vagy nem tudatosan, de eleget tettek.
- 2./ A NON-FIGURATIV /a különbözőség esztétikáján alapuló/ szövegek, amelyek konstrukcionális szempontból eltérnek a hagyományostól, a megszokottól, a konvencióktól.

Különösen a XX. századra jellemző /az irodalomban is!/ a tudatos formabontás, a műfaji határok elmosódása a líra, epika, dráma között is, valamint az egyes műfaji típusok alfajain belül is. Mindez a hagyományos értelemben vett "szabályoktól", konvencióktól történő különböző szempontu és mértékű eltérést jelent. Szójátékkal megfogalmazva: a szabályoktól való eltérés szabálya: az új szabály.

Ez jelentkezik a /művészetben/ is, pl. Picassó alkotásait említhetjük.

Ibsen: Nóra c. drámájában pl. a szerelmi konfliktus újszerűsége figyelhető meg, a hasonló témájú drámákhoz képest.

Nevezett drámában ugyanis a bonyodalmat nem a közhelynek számító "szerelmi háromszög" vagy négyszög okozza.

Tehát a szerelmi drámák hagyományos típusától történő eltérés jellemzi.

Továbbá: Brecht nevéhez fűződnek azok az ujitások a drámában, amelyek "átvezetnek" egészen a modern dráma fogalmáig.

Ezek az ujitások: - szakítás a naturalista hagyományokkal,

- stilizáltság,
- konstruált példázatok,
- az abszurdumig feszített szatira,
- a kényelmességig vitt cselekmény.

Hasonló példák:

Friedrich Dürrenmatt: Fizikusok c. drámája,

Arthur Miller: Az ügynök halála, valamint a szintén amerikai

Tennessee Williams: A vágy villamosa c. műve,

Németh László történelmi drámái: A két Bolyai, Az utazás stb.

Visszatérve fenti gondolatunkhoz:

Mi a jelentősége egy-egy séma, modell kialakításának, ismeretének? A modellek jelentőségét ismét csak módszertani szempontból hangsúlyozzuk! Egyrészt: egy-egy szövegmű "durvaszerkezetét" már előzetesen biztosítják az olvasó számára, és ily módon "vezérlik, irányítják" annak figyelmét. Másrészt a hagyományostól a "sablontól" való eltérést, csak akkor és csak és csak annyira tudjuk "érzékelni, érzékeltetni", amennyire a korábbi /a hagyományosat/ megismertük!!! /Ha nincs viszonyítási alapunk, akkor nem tudunk mihez viszonyítatni! Mint ahogy szokás mondani: egy újszülöttnak minden vicc új! Sokféle vonatkozásban szem elől szoktuk tévesztetni ezt a fontos elvet!/? Ha valaki ismeri egy nagyváros közlekedését, akkor a hasonló városban sokkal könnyebben boldogul. Ugyanis ez teszi lehetővé, hogy elemi műveleti szinten el tudjuk végezni az összehasonlítást / a különböző szempontok alapján/

- tudjunk összefüggést megállapítani
- tudjuk "tagadni" a régit", a mást
- hogy érdemleges megállapításokat tudjunk tenni az  
ujról.

Összefoglalva: ezek az elemi műveletek csak együttesen biztosítják egy-egy mű megértését. Ez - Hankiss Elemér szavaival élve - tulajdonképpen az interstrukturális modell.

#### 4. AZ OLVASÁSI TEVÉKENYSÉG CÉLJAI ÉS KÖVETELMÉNYSZINTJEI

Az olvasási tevékenység folyamat-strukturáját három komplex mozzanattal /összetetővel/ jellemeztük /ld. az 1.sz. ábrát!/. Az eddigiekben ezek közül - sorrendben - a II-es jelzésű "FOLYAMAT"-tal, valamint az I-es jelzésű "BEMENETI TÉNYEZŐK"-kel foglalkoztunk. Most a III-as jelzésű "KIMENETI TÉNYEZŐK" c. összetevőt vizsgáljuk.

Ebben a fejezetben - szintén a teljesség igénye nélkül - főképpen a tevékenység- és a képességfejlesztéssel kapcsolatos újabb kutatási eredményeket /a JATE Pedagógiai Tanszékén végzett kutatások/ igyekeztünk adaptálni az olvasási tevékenységre.

Az olvasás is tevékenység, és eredményes végzéséhez összetett ismeret- és képességrendszerre van szükség.

Az olvasással kapcsolatban is különböző célokat tűzünk ki. Ezek a célok különböző vonatkozásu és különböző szintű követelményekben tükröződnek.

Ezért a tevékenység végzésével kapcsolatos különböző vonatkozásu és különböző szintű célok /követelmények/ az olvasásra is vonatkoztathatók!

Az olvasási tevékenység céljait, követelményszintjeit az alábbi felosztás szerint vizsgáljuk:

4.1. A kimeneti tényezők rendszere III.

Az olvasási tevékenység céljai és követelményszintjei

I.	{ Pszichikus szintek szerint }	1./ MANIPULATIV SZ. 2./ SZENZOROS SZ. 3./ FOGALMI SZ.: a.verbális b.logikai
II.	{ Az olvasott szövegnek a memóriában való tartóssági szintje szerint }	1./ IDŐLEGES 2./ TARTÓS 3./ ÁLLANDÓSULT
III.	{ A tevékenység szabályozási szintjei szerint }	1./ KÖZVETLEN /DIREKT/ SZ. 2./ HABITUÁLIS SZ. 3./ OPERACIONÁLIS SZ. 4./ TEORETIKUS SZ.
IV.	{ Az olvasónak a szövegtartalommal kapcsolatos feladata, irányultsága sz. /differentiált olvasás/ }	1./ INFORMATIV 2./ TARTALOMMEGRAGADÓ 3./ ELMÉLYÜLT; TANULMÁNYOZÓ 4./ KRITIKAI 5./ ALKOTÓI olvasásmód.

Az iskolai tanulás /mint tevékenység/ céljait konkrétabban a tantervi követelményrendszer tartalmazza.

Az olvasási tevékenységgel kapcsolatban is különböző céljaink vannak:

- 1./ A legalapvetőbb, hogy "képesek legyünk olvasni".
- 2./ Az olvasást mint tanulási eszközt eredményesen fel tudjuk használni.
- 3./ Élvezzük és értékeljük az olvasást.

Ezek az összetevők hierarchiát alkotnak.

Az 1.sz. mozzanatot úgy is nevezehtjük, hogy: készségfejlesztő olvasás. Ezen belül két újabb összetevő kapcsolódik:

- a./ az olvasás technikája /készség!/  
b./ az "értelmes" olvasás /jártasság!/

Tehát a "készségfejlesztő" jelző nem csak a szűk technikai oldalt jelenti.

A 2.sz. mozzanatot lehet "funkcionális olvasásnak" nevezni.

Jellemzője, hogy az olvasást mint eszközt alkalmazzuk a tanulási készségek, képességek kialakítása, fejlesztése érdekében.  
/eszköz funkció!/

A 3.sz. mozzanat szerint az olvasás, mint szórakoztató, felfrissítő tevékenység. Ez ténylegesen csak akkor valósul meg, ha már eszközként funkcionál. Ekkor már nem az /el/olvasás köti le a figyelmet, hanem a szöveg /mű/, illetve az abban tükröződő információ. Az olvasás szabadidős tevékenység, az olvasási anyag szelektált; érdeklődésnek, igénynek megfelelően.

Az olvasással kapcsolatban a követelményeket - többek közt - a tanterv határozza meg:



Irodalom: 5-8. osztály; Cél és feladatok:

- " - fejlessze tovább az értő és kifejező hangos és néma olvasás készségét és képességét.
- a szövegolvasás technikájára szánja az évi óraszám jelentős részét 5-6. osztályban ..." /Az általános iskolai nevelés és oktatás terve 1978. 431.o./

Ezekben a gondolatokban tükröződik:

- a./ - néma olvasás,
- b./ - expresszív olvasás

követelménye, továbbá az, hogy 5-6. osztályban el kellene jutni az un. "funkcionális olvasás" szintjére.

Követelményrendszer:

- /5.o./ " A néma és a hangos olvasás üteme közelítse meg a természetes beszéd ütemét ..." /néma, hangos olv., tempó!/
- /6.o./ " Előzetesen feldolgozott prózai alkotás expresszív olvasása, kérdések feltevése a szöveggel kapcsolatban ..."
- /7.o./ " Ismerje a kifejező olvasás legelemibb jegyeit tételesen is ... tudjon véleményt nyilvánítani,
- /8.o./ " legyen képes a gondolati egységek, más lehetséges logikai elrendezésére ... tudjon több szöveget párhuzamosan áttekinteni ... " /i.m. 436, 441., 447., 453.o./

Lénárd Ferenc ide vonatkozó munkáiban is találkozhatunk " az olvasási képesség részképességeinek hierarchikus együttesével". Ezek: - az olvasás technikája

- a megértő olvasás
- kritikai olvasás

- alkotó /kreatív/ olvasás
- esztétikai olvasás
- világnézeti, pol., ideológiai olvasás /Lénárd 1979/

Vörös József: Az irodalom tanítása az általános iskolában c. könyvében; "A műértés szintjei" c. témakörben 3 szintről szól.

I. " ... az elbeszélő drámaműnek az eseményét, a meséjét, egyszerűbb lírai alkotásoknak direkt közlését ... "

/Tehát a közvetlen, direkt jelentés vétele./

II. " ... az olvasó eljut a tartalom valamelyik rétegének valamilyen szintű megértéséig."

/Ez az általános iskolai oktatás jellemzője. Tehát a mű jelentése létrejötté körüli időben, a történetileg érvényes jelentés./

III. " ... az irodalmi mű sokféle jelentése közül, amelyek számkra ma fontosak, amiről a mű nekünk szól, amit nekünk közöl." /Tehát az általános, elvont jelentés./

/Vörös 1978./

Ha az olvasási tevékenység /képeségrendszer/ színvonalával kapcsolatos fent említett dokumentumokból, ill. szerzőiktől idézett követelményeket vizsgáljuk, tulajdonképpen csak a "differenciálás mértékében" van közöttük eltérés.

Az olvasásképeség fejlettségével, fejlesztésének színvonalával kapcsolatos követelményrendszerekben, - ugyan ki nem mondottan -, de tendenciájukban szépirodalmi szövegorientáltság figyelhető meg. /Tanterv: Magyar nyelv és irodalom, Az irodalom tanítása/ Másrészt a célokban illetve az általuk meghatározott követelményrendszerekben egyszerre több felosztási

szempont keveredik, ami néha logikai zürzavarhoz vezet/het/.

Az olvasás /mint köztudott/ a nagyon összetett, még kevésbé feltárt kommunikációs képességrendszer egyik alkotó eleme.

Mint összetevő maga is komplex rendszer. Ezt igazolják azok a vizsgálatok és eljárások, amelyek az olvasás tanításával kapcsolatosak. /Kül. módszerek az olvasás tanításban, az IEA kutatások.../ A JATE Pedagógiai Tanszékén elkezdett kutatások - képességek rendszerével kapcsolatban - is az anyanyelvi képességek - ezen belül az olvasás - összetettségét, fontos szerepét hangsúlyozzák. Ha az olvasási tevékenység bonyolult, hierarchikus rendszer, akkor a vele kapcsolatos célokban is valamilyen formában tükröződni kell ennek.

Elvi síkon tehát szükséges a kül. szempontokat különválasztani.

Egyrészt azért mert különböző szövegfajta /tipus/ és ezen belül szinte végtelen variáció létezik/het/.

Az egyes típusba tartozó szövegek olvasásánál más-más stratégiák érvényesülnek. /Ld. az egyes szövegtípusok jellemzése és olvasásmódszertani, pedagógiai vonatkozásai c. témáknál leír-  
takat./

Más feladatot jelent egy tudományos, mint egy művészi szöveg feldolgozása. Más olvasási stratégiát "hiv elő" egy non-stop szöveg, másként olvasunk egy tudományos leírást ...

Ezek nem "fokozatokban", hanem szerkezetükben eltérő stratégiát jelentenek a vevő számára.

Különböző kommunikációs céllal olvassuk az egyes szövegeket.

Fordítva is igaz: az egyes szövegekben is más-más kommunikációs funkció tükröződik: /referenciális, poetikai, metanyelvi.../

Néha csak egy adatra, néhány "tényre" van szükségünk.

Más esetben egy fogalmat, törvényt, definíciót ... akarunk megismerni stb.

Követelményként támaszthatják velünk szembe l-l szöveg/részlet/ szószerinti tudását /reprodukációs szint/.

Egyszerűen azért is olvashatunk, mert érdekes számunkra az adott szöveg, mert "szórakozni" akarunk...

Továbbá különböző szintjei vannak a megőrzésnek is:

Nem szükséges minden szövegre mindig tartósan emlékezni!

Néhány szöveget vagy részletét viszont mindig kell tudni.

E fentiek együttes ismeretében olvasási tevékenységünk különböző /általában egyre magasabb/ szinteken szabályozottá válik. Másként fogalmazva az olvasási tevékenység szabályozásának egyre magasabb szintjére juttathatjuk a tanulókat.

Ezek a különböző sajátosságok /célok- követelmények/ együttesen integráltan jelentkez/het/nek l-l szövegmi olvasásakor, de sorrendjük, arányuk jelentősen el is térhet pl. a célok különbözősége miatt.

Mindez úgy jelentkezik, hogy másként olvasunk pl. egy Ady-verset, mint egy Petőfi költeményt, másként az ujságból egy hirt, kommentárt stb.

Mást jelent egy regényolvasás, megint mást egy propagandaszöveg. Másként olvas a gyerek egy mesét, mint pl. egy szövegrészletet a tankönyvből.

Hasonló a helyzet, ha egy hallgató kollokviumra készül és tanul pl. a Pszichológia c. jegyzetéből, vagy ha érdeklődésből

olvassa el ugyanazt a szöveget.

Nem egyszerűen az a különbség, hogy valamit érdeklődésből vagy utasításra olvasunk. Továbbá nem csak az adott szöveg konkrét témája és tartalma a meghatározó.

E fenti példák is "érzékeltetik", hogy egy-egy szöveg olvasásával kapcsolatos célok /céljaink/, illetve követelményrendszer éppen olyan összetett mint maga az olvasási tevékenység.

A problémát az okozza, hogy a követelményrendszerben egyszerre többféle felosztási alap keveredik.

A következőkben arra teszünk kísérletet, hogy a követelményrendszer különböző szempontokból vizsgáljuk és ezeken belül állítsunk fel kvalitatív szinteket.

/Tehát a felosztási alapok és a felosztás tagjai ne keveredjenek!/  
/

Minderre az olvasási tevékenység tudatosabb irányítása és végzetése céljából van szükség. Egy tevékenységet /pl. az olvasást/ csak akkor tudunk eredményesen fejleszteni, ha jól ismerjük annak tárgyát /tartalmát/, amely segítségével azt kialakítjuk, és jól definiált követelményrendszer segít bennünket!

Mindez elsősorban az olvasási tevékenységet kialakító és továbbfejlesztő pedagógusok számára fontos.

Együttal a másik problémát is igyekszünk megoldani! Nevezetesen azt, hogy ne csak az ugynevezett szépirodalmi szövegekre orientáltság érvényesüljön a követelményrendszerben.

4.1.1.

A szövegek olvasása:

pszichikus szintek szerint:

- manipulativ
- szenzoros
- fogalmi
- logikai szint.

Ez a felosztási szempont azért szükséges, mert ugyanazt a tevékenységet különböző pszichikus szinten lehet megtanulni /végezni/. Természetesen nem minden tevékenységre igaz ez.

Vannak tevékenységek, amelyek csak "magasabb" pszichikus szinten sajátíthatók el, /pl. az olvasás is ide tartozik/, vannak, amelyek csak alacsonyabb szinten működnek.

Sok olyan tevékenység van, amely minden pszichikus szinten működik. Mindezt az olvasásra - mint tevékenységre - vonatkoztatva a következő megállapításokat tehetjük:

#### I. Manipulativ szint

Manipulativ szinten működik az adott pszichikus rendszer abban az esetben, ha a végrehajtáshoz cselekedni kell. Általában konkrét objektummal történő tevékenységről van szó.

Valamennyi konkrét munkatevékenység manipulativ szinten /ott is!/ működik, sőt nem működhet attól elszakadva!

Ez nem zárja ki, hogy egy tevékenységben a manipulativ szint "mögött" ne működjön magasabb szint, de végül is manipulálni kell.

Az olvasási tevékenységre nem jellemző ez a szint, tehát ez olyan tevékenység, amely csak magasabb szinten működik.

Az olvasástanulás kezdetén - szorosan az olvasási tevékenységgel kapcsolatban - többféle konkrét tevékenységet végeztetünk a gyerekekkel, de maga az olvasási tevékenység nem tekinthető manipulativ szinten működő tevékenységnek.

## II. Szenzoros szint

Az érzékelés, az első jelzőrendszer által szabályozott szint. Tehát ha egy tevékenységben a konkrét érzékelés a reguláló tényező. Ezen a szinten az érzékszervek részvétele és működése szerint történik a szabályozás.

Olvasási tevékenység szempontjából főképpen a vizuális - optikai - észlelés /a szöveg látása/ a meghatározó, valamint fontos az auditív és artikulációs szabályozás. Siketnémák esetében éppen az utóbbiak hiánya bizonyítja jelentőségüket.

Tulajdonképpen ezen a szinten "kezdődik" az olvasás. /Betű felismerése, betűkből történő összerakás, szavak, kifejezések optikai érzékelése, hallása, artikulációja mozzanataival./

Jellemző, hogy ez a pszichikus szint mindvégig megmarad, ettől nem tud elszakadni az olvasási tevékenység még akkor sem amikor már magasabb /verbális, logikai/ szinten szabályozódik.

Uj, részben ismert kifejezések stb. olvasása esetén a szenzoros szabályozási szint ismételten "előtérbe is" kerülhet.

E szinten belül - éppen a magasabb pszichikus szintek belépésének hatására - szerkezeti és funkcionális változások mennek végbe.

- optikai

Hangos "értő" olvasás esetén: - auditív

- artikulációs mozzanatok

együttesen működnek.

Néma olvasásnál az utóbbi kettő "elmarad", illetve "belsővé válik". Az olvasás tempójának változásakor /változtatásakor/, gyorsolvasáskor a vizuális érzékelés strukturálisan változik. /Látószög változása, szavak helyett kifejezések, nagyobb értelmi egységek átfogása ... /

Tehát ezen a szinten domináns az érzékszervi /főként optikai/ szabályozás.

### III. Fogalmi szint

A második jelzőrendszerhez kapcsolódik. Közvetettség, általánosítás, és a nyelvi kifejezési formáktól való elszakíthatatlan kapcsolat jellemzi. Minőségileg tér el a szenzoros szinttől. Nincs szükség az objektumok, jelenségek érzékelésére.

Fogalmak, kijelentések, egyéb nyelvi szabályok segítségével működik. Fogalmi szint például amikor egymással beszélgetünk, vitatkozunk, és az is, amikor belső beszédről, belső gondolkodásról van szó. Ezen a szinten konkrét képzeink /konkrét érzékelés lehetősége/ nincsenek, de meglévő képzeink /közre/működhetnek. Tehát a fogalmi megértést a "mögötte" lévő képzei képek segíthetik, beszéd, írás, olvasás közben egyaránt. Kommunikáció elméleti szempontból: jel-jelölt viszonylatban, amikor a jel "mögötti" jelölt mint konkrét objektum, jelenség stb. képzei jelenik meg.



Az olvasási tevékenységre vonatkoztatva:

- már a "technikai oldal" elsajátításával egyidőben jelentkezik,
- egyre nagyobb nyelvi egységek /betű, szó, kifejezés, mondat.../ megértése jelenti a fejlődést,
- biztosítja a közvetlen /direkt/ tartalom megértését, a téma, a mondanivaló /mint üzenet/ vételét,
- kérdések, beszélgetések a szövegről, a szöveg logikai átrendezése, rendszerbe illesztése mind a fogalmi szintű tevékenységek körébe sorolható tevékenység.

Az általános iskolai oktatás jellemzője.

IV. Logikai szint

Ez a pszichikai szint a fogalmi szinttől az absztrakció magasabb fokában tér el. Itt már nincsenek konkrét képzetek, itt csak absztrakt képzetek vannak. Tehát nem a dolgokról van képzetünk, hanem annak modelljéről, vagy valami jeléről. Csak ezekkel operálhatunk!

Megmarad a képzet csak absztrakt szinten működik. Ez a tartalomtól való elvonatkoztatás magasabb szintjét jelenti.

Továbbá a szavaktól is többé-kevésbé "megszabadul" ez a szint. Az ilyen szinten megírt szövegekben sok a jel, valamiféle séma, egyéb szimbólumok használata.

/Pl. matematikai, nyelvi, logikai, filozófiai témájú szövegek .../

Ide sorolhatók azok a művészi szövegek, amelyek kódrendszerére

a "többszörös áttétel", az összetett szimbólumrendszer alkalmazása stb. a jellemző.

Ezek a szövegek röviden, tömören olyan objektumokat, jelenségrendszert mutatnak be, amelyeket "érzékelni", általában szavakkal elmondani szinte lehetetlen.

Az az információ, amely ezekben a szövegekben tükröződik, csak logikai-gondolati síkon /a többi alacsonyabb szinttel együtt/ dolgozható fel.

Véleményünk szerint erre a pszichikus szintre bizonyos szövegfajtáknál is csak a serdülőkor időszakában jutnak el a gyerekek. Magas szintű tudományos és művészi alkotásoknál pedig jóval a serdülőkor után, illetve az ifjúkor idején.

Nem minden felnőtt olvasni tudó személy sajátja ez a szint!

Tehát bizonyos szövegek olvasása csak logikai szinten lehetséges, másrészt egyes szövegek olvasásához nincs szükség erre a pszichikus szintre!

4.1.2. Az olvasott szövegnek a memóriában való tartóssági szintje szerint: {  
- időleges  
- tartós  
- állandósult

szövegtudásról beszélhetünk. /Nagy 1979/

Olvasáskor célként, /követelményként/ jelentkezik, hogy az adott szövegre /ill. bizonyos részleteire/ csak átmenetileg van szükség, vagy jóval később is emlékezni kell rá! Minden szöveget nem kell mindig tudni, de némely szöveget mindig kell tudni!

Az eredményes emlékezeti tevékenység feltétele a bevésés-megtartás-felidézés egysége és működésének megfelelő szintje. A megtartást a memorizálással érhetjük el. E tevékenységgel kapcsolatban ma kissé tartózkodó a pedagógiai társadalom, pedig a memóriára szükség van az emlékezet pszichikai természetéből adódóan is. Ha bevésünk bizonyos információt, csak akkor válik tartóssá, ha tartós, csak akkor idézhető fel későbbi időpontban is. Az olvasási tevékenységben /részben spontán, részben tudatosan/, mindenképpen meghatározó tényező a memória tartósságának a mértéke.

Iskolai vonatkozásban a különböző szövegekkel kapcsolatos olvasási tevékenységben egy fontos kritériumként jelentkezik.

Ilyen szempontból vizsgálva másként olvasunk egy újságcikket, mint pl. egy verset, amelyet meg akarunk, /vagy meg kell!/ tanulni. Másként egy hivatalos közlőnyt, másként egy regényt.

Néha olyan utasítást kapnak a gyerekek, hogy - ezt úgy kell tudnotok, hogy álmotokból felébresztve is reprodukálni kell ...

Néha elolvasunk egy verset, egy idézetet és sokkal később is pontosan tudjuk idézni, pedig előtte nem határoztuk el, hogy azt megtanuljuk, ilyen célunk nem volt.

A hallgatók "megtanulják" a kollokviumi anyagot a vizsgára, de utána gyorsan el is felejtik.

Mint a fenti példákból is kitűnik a különböző szövegeknek a memóriában való tartóssági szintjei különbözőek lehetnek.

### "Időleges" szövegtudás I.

Időtartamát tekintve néhány perctől néhány óráig tart, de legfeljebb 1-2 napig.

Funkciója, hogy bizonyos ismeretet /általában rövid információt/ fogalmat, tényeket, adatokat, szabályt stb. átmenetileg megőrizzünk, amely általában nagyobb tevékenységegész egy része. Aktuális feladatok megoldásához szükséges információk megszerzésekor is megfigyelhető.

Pl.: tájékoztató, informatív jellegű szövegek, ujsághirek, utasítások szövegei, egy telefonszám, cím, történelmi évszám, egy költő műve, idézet, egy algoritmus /használati utasítás, amelyre csak akkor van szükségünk.../

A tevékenység elvégzése után hamarosan elfelejtjük ezeket. Tehát olyan információk, amelyekre rövid ideig, általában egyedi esetben van szükség. Később felesleges ballasztként "hordozná" memóriánk ezeket.

### "Tartós" szövegtudás II.

A "tartósság" időtartama heteket, több hónapot is jelenthet. A tartós szövegtudás mint követelmény a nevelő-oktató munka természetéből, funkcióiból következik.

Alapvető ismereteket /alapfogalmak, definíciók, törvények, műveletek/ nemcsak átmenetileg kell tudni, hanem hosszabb időtartamon keresztül. Ugyanis a tudás magasabb szintű rendszerei csak a már meglévőkre építhetők.

Például az egyes témakörök egy adott tantárgyban egymásra épülnek. Követelményként állítjuk, hogy a már korábban feldolgozott téma bizonyos ismereteit később is tudni kell, /reprodukción szintje!/ az új megismerése csak ezáltal biztosított. Hasonló a helyzet 1-1 tantárgy vonatkozásában az egymásra épülő tanítási években.

Tartós szövegtudást igényelnek: Pl.: műelemző eljárások, matematikai műveletek, nyelvtani-helyesírási szabályok, kötelező olvasmányok, egyes adatok, versek, amelyeket meg kell tanulni. Tehát a tantárgyak alapvető fogalmai, törvényei, műveletei, illetve az ezeket leíró szövegek.

### "Állandósult" szintű szövegtudás: III.

Tulajdonképpen meghatározatlan időtartamu tudás, amely oly mértékben interiorizálódik, hogy nemcsak a felidézést biztosítja évek múlva is, hanem a "személyiség részévé" válik.

Tehát - képletesen szólva - nemcsak a kognitív szféra, hanem az egész "személyiség jellemzője" lesz. /Természetesen minden sajátosságunk személyiségünk jellemzője!/  
Az állandósult memória meghatározza az adott személyiség viselkedését, alkalmazkodását.

A különböző iskolafokozatokban és típusokban elsajátított tudás bizonyos mennyisége és minősége tartozik ebbe a kategóriába.

Pl.: bizonyos szöveg/részletek/ fogalmak, kategóriák, folyamatok, cselekménye, alapgondolatok, idézetek: mindezekből leszűrt elvek, elméletek, továbbá meghatározott tények, adatok ismerete ill. ezekenk "bizonyos vonatkozásai".

- Például egy kötelező olvasmány apró részletei többnyire csak az olvasás, a feldolgozás óráiban, napjaiban képezik a memória részét, /időleges memória/.
- A mű cselekménye, szereplői, azok viselkedése, jellemvonásai talán hónapok múltán is "eleven" felidézhető /tartós memória/.
- A mű alapgondolatával vagy egyik szereplőjének tulajdonságaival, vagy bizonyos helyzetben tanúsított magatartásával azonosul /identifikálódik/ az olvasó, és egy egész életre meghatározza tevékenységét. Később ezek tudatlanná is vál/het/nak.

Állandósult tudás szintjén "élnek bennünk" pl.: az egyszeregy, népdalok, egyéb versek, mondások.

Természetesen mindez nem feltétlenül csak az iskolai szöveg-olvasással kapcsolatban jellemző, hanem általában.

Tehát egy-egy szöveg olvasásakor célként vetődik fel, hogy milyen tartóssági szinten lesz rá szükségünk. Ez meghatározza a szöveggel szembeni beállítódásunkat az adott szöveg első olvasásakor.

4.1.3.		
<u>Olvasás:</u>	$\left\{ \begin{array}{l} \text{a tevékenység} \\ \text{szabályozási szint-} \\ \text{jei sz.} \end{array} \right\}$	<ul style="list-style-type: none"><li>1./ KÖZVETLEN /DIREKT/ SZ.</li><li>2./ HABITUÁLIS SZ.</li><li>3./ OPERACIONÁLIS SZ.</li><li>4./ TEORETIKUS SZ.</li></ul>

Egy képesség teljes kifejlesztéséhez szükséges tudni, hogy milyen szabályozási szinteken működhet.

Ez azért fontos, mert ugyanazt a tevékenységet /jelen esetben az olvasási tevékenységet / különböző szinteken lehet elsajá-

titani. Szükséges tudni, hogy az adott időszakban egy tevékenység a szabályozás melyik szintjén működik, és milyen további feladataink vannak.

Bizonyos tevékenységben /nem lehet/, illetve nem szükséges a szabályozás legmagasabb fokára eljutni. /Nagy 1979/

Ebben az esetben felesleges a további erőfeszítés, más esetben pedig nem szabad lemondani róla.

A tevékenység szabályozási szintjei c. szempont önmagában is összetett multidiszciplináris megközelítést jelent és általában mindenféle tevékenységre jellemző lehet. Így az olvasási tevékenységre is.

#### I. KÖZVETLEN /DIREKT/ szabályozás szintje

Főbb jellemzői: A szabályozásnak nincsen kész programja, terve, lefolyásban az alapmotívum, a cél és az értékelés dominál.

- Az olvasási tevékenység fejlődésében az az időszak, amikor az olvasó töredékesen ismeri a betűket, elemenként rakja össze a szavakat.
- Amikor az olvasási készség /technikai oldal/ kialakítása a domináns, és ez még nincs a max. begyakorlottság szintjén.
- A szövegből /szavak, rövid kifejezések/ az információ "felvétele" szinte külön /önálló/ művelet.
- Jellemző, hogy az olvasó azért "nem érti meg" a szöveget, mert figyelmét a szöveg /el/olvasására összpontosítja.
- Az adott tevékenység begyakorlottsági szintje alacsony:  
/kivülről kapott algoritmus sz./ többnyire a pedagógus uta-

sításait követi. Mindez a tempóban és a minőség mértékében tükröződik.

- Az anyanyelvi képességrendszeren belül a beszédértés- és beszédképesség spontán alakul, /a beszédtanulástól kezdődően/ tehát habituális szinten működik, míg az olvasási képességre jellemző a közvetlen /direkt/ szabályozási szint.

Az olvasástanítási módszerek nagy része a tevékenység szabályozásának erre a szintjére irányulnak. A kommunikációelméleti szempontokat és eredményeket figyelembe vevő stratégiák, eljárások már ezen a szinten tudatosan "beépítik", "előkészítik" a magasabb tevékenységi szintekhez szükséges feltételeket.

Pl. Zsolnai J. kísérletei az anyanyelvi oktatásban.

A közvetlen szabályozás szintje az ún. "készségfejlesztő" célú olvasás kialakulását biztosítja.

## II. HABITUÁLIS SZABÁLYOZÁS SZINTJE

A tevékenység végrehajtásában a tanult szokások, készségek dominálnak.

A tevékenységet rutinszerűen végezzük, de nem tudjuk hogyan. Jellemzője tehát a "kiművelt ösztönösség".

A kommunikációs képességrendszer több vonatkozásban is ezen a szinten működik. A beszédértést és a beszédképességet elsősorban ez jellemzi.

- Az olvasás /mint tevékenység/ akkor van ezen a szinten,



amikor az olvasó, ha lassan is, de már olvas. Sőt "felveszi az információt is".

- Egyszerűbb - többnyire azonos műfaji csoportba tartozó - szövegek olvasása nem okoz nehézséget: pl. mesék, eseményt elbeszélő szövegek, egyéb köznyelvi szövegek stb.
- Magasabb életkorban ez a szint oly formában jelentkezik, hogy az olvasó különböző szövegeket eredményesen olvas - tempót, minőségét tekintve egyaránt! - tehát alkalmazza a kialakult /interiorizált/ eljárásokat, de nem tudatosan, hanem a gyakorlás, a megszokás eredményeként.  
/Általában csak az azonos strukturájú, ill. azonos műfaji csoportba tartozó szövegek olvasása eredményes./

Rákérdezés esetén az ilyen olvasó nem tud érdemleges választ adni tevékenysége végzésének módjáról.

Összetettebb strukturájú, tartalmu, ill. újtipusu szövegek olvasása ezen a szinten nem lehetséges. Ha az olvasó megakad, akkor a problémát csak nehezen vagy egyáltalán nem képes megoldani önállóan.

Ezért van szükség a következő "magasabb szabályozási szintre", hogy a felvetődő nehézségek esetén ez "közbelépve" tudatos, elemző szintre emelje az olvasási tevékenységet, ily módon segítve a megértési folyamatot.

### III. OPERACIONÁLIS SZINT

A végrehajtás elveit, módjait, szabályait, programjait, algoritmusait, terveit mint elsajátított vagy rögzített ismereteket a "csinálni tudással" összeépítjük és segítségükkel a bonyolult tevékenységek is szabályozhatókká válnak.

A témakör bevezetőjében említett "funkcionális olvasás", amely az olvasási tevékenységet eszközként használja fel a megismerésben. Ez tulajdonképpen operacionális szabályozás szintjét jelenti. Ezen a szinten valósul meg egy szöveg előre meghatározott céllal történő feldolgozása, a célra illetve a szöveg sajátosságainak együttes figyelembe vételével.

Jellemzi a célok és feldolgozási stratégia összhangja.

- A fogalmazás-nyelvtan-helyesírás szerkesztési eljárásainak, szabályainak megismerésével együtt fejlődik e szint.
- Ezen a fokon beszélhetünk megismerő, elemző célú olvasásról, amelynek jellemzői: célképzet, a tevékenység végiggondolása, az előrehaladás közben a többszöri visszalapozás, állandó önkontroll, kivonat- és jegyzetkészítés stb.
- Azok a szövegek, amelyek a tevékenység szabályozásának ezt a szintjét "igénylik" többnyire fogalmakat, fogalmi definíciókat, törvényeket, szabályokat ... /tehát különböző ismereteket/ "alakítanak" ki olvasójukban.

Másként megfogalmazva: megértésük tervszerű, tudatos olvasási tevékenységet tételez fel: pl. tankönyvek szövegeinek nagy része, szakszövegek, tudományos szövegek stb.

- Operacionális tevékenységet jelent az összetett műalkotások megértése, feldolgozása: pl. 1-1 kötelező olvasmány feldol-

gozása előzetes megbeszélés, stratégia /müelemző eljárások/ szerint. /Általában a müelemzések mind ide sorolhatók./

- A differenciális olvasás, operacionális szinten lehet eredményes. Egyszerűbb történetek, mesék, versek, sőt ismeretterjesztő szövegek olvasásához a habituális szint is elégséges! Ha az olvasási szokás ezen a szinten rögzül, gátolhatja az operacionális szint kialakulását!

#### IV. TEORETIKUS SZABÁLYOZÁS SZINTJE

A legmagasabb szint a tevékenység szabályozásában. Jellemzője, hogy egy tevékenység folyamata "mögött" /általa alkalmazott/ törvényeket, elveket is figyelembe vesszük.

Főképpen az adott területen dolgozó kutatók tevékenységi szintje. /Pl.: olvasással kapcsolatban nyelvészeti, pszicholingvisztikai kutatások, ilyen szerzők által alkotott, és feldolgozásra kerülő szövegek./

Az ismerttetett szabályozási szintek egymásra épülnek.

Egyik segíti a másik megvalósulását. Itt is jellemző a koegzisztencia törvénye.

Azért szükséges megkülönböztetni ezeket a szinteket, mert az egyszerűbb szövegek /elbeszélő művek; mesék, egyes regények, történetek, mindennapi kommunikációs helyzeteket tükröző közlésfajták .../ feldolgozásához, megértéséhez elegendő a habituális szintű tevékenység. Összetettebb szerkezetű és tartalmu művek viszont csak operacionális szinten sajátíthatók el: főképpen drámai, lírai alkotások, tudományos szövegek, tankönyvek szövegeinek nagy része stb.

Bizonyára hibás pedagógiai elképzelés /követelmény/ minden szöveget operacionális szinten feldolgozni - egyes műveknél az élmény rovására történhet csak-, hasonlóképpen minden szöveget habituális szinten olvasni /olvastatni/.

Hogy a különböző szövegeket mikor és melyik szinten kell olvasni az részben a tankönyv, tantervkészítők, részben a különböző tantárgyakat tanító pedagógusok feladata.

A fent bemutatott - és az olvasásra vonatkoztatott - vizsgálati szempontoknak és szinteknek a megkülönböztetése - véleményünk szerint - oktatásmódszertani szempontból nagyon fontos! Ezek /tudatos!/ ismerete és alkalmazása nem csak az anyanyelvi tárgyat oktató pedagógusokkal szemben lehet követelmény, hanem mindenféle tárgy oktatóival kapcsolatban.

Felosztási rendszerünkben - amely e tevékenység céljaival és követelményszintjeivel kapcsolatos - feltüntettünk még egyfajta szempontot és ennek megfelelő "cél" rendszert is.

Ez a következő:

<u>Olv. tev.:</u> { az olvasónak a szövegtartalommal kapcsolatos feladata, irányultsága szerint }	1./ INFORMATIV
	2./ TARTALOMMEGRAGADÓ
	3./ ELMÉLYÜLT-TANULMÁNYOZÓ
	4./ KRITIKAI
	5./ ALKOTÓI
	olvasásmódok.

Ezek közül az "alkotói" emelkedik ki az iskola keretein túlra.

Az egyes szövegekkel kapcsolatos célokat, és olvasási módokat /informatív, tartalommegragadó, tanulmányozó stb./ a szakirodalomban az ugynevezett differenciált olvasás kifejezéssel jelölik.

Az anyanyelvi tárgyak metodikájával kapcsolatos egyetemi és főiskolai jegyzetek részletesen elemzik ezeket. Lénárd Ferenc egyes munkáiban is hasonló elemzéseket találhatunk /pl. a képességek fejlesztése a tanítási órákon/.

Ezért /e fentiek miatt/ ennek a további részletezésétől tudatosan eltekintünk. Egyébként dolgozatunk témája, célkitűzése sem igényli ennek részletezőbb kifejtését.

## 5. SZÖVEGTÍPUS ÉS OLVASÁSI TEVÉKENYSÉG ÖSSZEFÜGGÉSEI

### 5.1. Az olvasási tevékenység pszichológiai mechanizmusa a strukturaelméletekre épülő irányzatok alapján

Mint általában minden tevékenység - így az olvasás - "mögött" is valamiféle pszichológiai mechanizmus működik.

"... lélektani folyamatára vonatkozóan a pszichológia már évtizedekkel ezelőtt kidolgozta az elsajátítandó műalkotás strukturája és a személyiség strukturája összeillesztésének, megfelelésének a törvényét." /Durkó 1976, 39.o./

Franciszek Urbanczyk munkájából idézi Durkó:

"Egy ember csupán azokat a kulturális alkotásokat tudja átvenni, amelyeknek strukturája részben vagy egészben megfelel az ő saját lélektani strukturájának ... Amennyiben egy adott kulturális alkotás átvétele az egyén lélektani strukturájának az adott alkotás strukturájához való "felérésétől" függ, akkor a bonyolult strukturájú alkotásból alacsonyabb fejlettségű ember csak bizonyos részt vesz át, és lehet, hogy azt is megváltoztatott értelmezéssel ... És mennél bonyolultabb egy struktura, annál nehezebben megy a strukturák egymáshoz illesztése, bár fenn kell tartanunk azt a véleményt, hogy az alkotás átvételének a nehézsége nem egyedül a struktura bonyolultságából adódik." /i.m. 39-40.o./

E folyamatban érvényesülő hatásrendszer a pszichológiai determinizmus jelenségkörébe sorolható.

"Az agyműködés reflexelmélete, amely a dialektikus materializmus módszertani alapjára épül, annak az általános tételnek konkrét kifejezése: hogy minden hatás kölcsönhatás, hogy egyetlen ok hatása sem csak az illető októl függ, hanem attól is amire hat, hogy bármely külső ok, bármely külső feltétel hatása a belső feltételeken keresztül valósul meg.

Innen ered a reflexelméletnek a szó igazi értelmében vett determinizmusa." /Rubinstein 1967. 138.o./

" A külső hatás csak akkor eredményez valamilyen pszichikus effektust, ha mint egy külső prizmán a fény, megtörik a szubjektum pszichikus állapotán, gondolatainak és érzelmeinek kialakult rendjén." /i.m. 243.o./

Az idézett gondolatokat magyarázatként felhasználva a szövegművek olvasására, a következő sajátosságokat állapíthatjuk meg: A különböző szövegeket strukturális szempontból veszik figyelembe. Az általunk vizsgált különböző szövegek /pl. tudományos, művészi, poetikai, referenciális funkciójú, elbeszélő, explicit, implicit stb./ különböző strukturákként jelentkeznek.

Sőt az azonos típusba tartozó szövegeknél is különböző strukturák rendszeréről /strukturájáról/ beszélhetünk. Pl.: cselekményi, tartalmi, szempont szerinti, kompozíciós, nyelvi-grammatikai stb. strukturák léteznek egy-egy tudományos szövegen belül is. A művészi szövegek kategóriáján belül eltérő strukturájúak az epikai, vagy a lírai alkotások többféle vonatkozásban is. Szembetűnő ez pl. az említett szövegművek akusztikai strukturáját, ill. explicit jellegét tekintve.

A lírai alkotásokon belül is további strukturális különbségek találhatók. Ezt determinálhatja: téma, tartalom, irányzatok,





leírni, akkor ez megtanítható, tehát tevékenykedtetés, gyakoroltatás kérdése./

"... a fejletlen nyelvi tudatossággal rendelkező személy is csak olyan feladatokkal fog csak megbirkózni, amelyek fejletlen nyelvi kifejezési eszközeinek megfelelnek. És egyszer talán majd kénytelen lesz az erdőtüzet vizipisztollyal oltogatni."

/Bruner 1974, 161.o./

Az olvasás eredményessége - többek közt - meghatározott:

- az adott konkrét szöveg jellemzőitől,
- a már meglévő /interiorizált/ olvasási élményektől  
/pszichikus struktúráktól/
- tágabb értelemben a nyelvi fejlettség szintjétől,  
/Bruner ezt nyelvi tudatosságnak nevezi;/
- végül: "... a szövegekkel kapcsolatos teljesítményeknél állandóan felmerül, hogy a szövegek makroszerkezete már nem egyszerűen a nyelvi kompetencia, hanem valamilyen általánosabb kulturális kompetencia részeként kezelendő... a teljesítményeket megvalósító pszichológiai mechanizmusokkal /integráció, hozzáadás, sűrités/ kapcsolatban is felmerül, hogy e teljesítmények modellálásakor a nyelvi és nem nyelvi tényezőket egységesen kell kezelni, s itt semmiképpen sem tartható fenn a nyelvi performancia korlátozó, limitációs modellje..." /Pléh 1980. 134.o./

A fenti gondolatokban - az olvasási tevékenységre vonatkoztatva - érvényesül a pszichológiai determinizmus egyszerre többféle vonatkozásban.

Az olvasási tevékenység pszichológiai "mechanizmusa" sokkal összetettebb, de mi most csak a címben is megjelölt vonatkozásban foglalkozunk ezzel a tevékenységgel.

### Gondolati modellek - gondolkodási /olvasási/ stratégiák

A továbbiakban - maradva a strukturaelméleti szempontnál - célszerű differenciáltabban értelmezni ezt a folyamatot, amelynek eredményeként gondolati modellek, olvasási stratégiák alakulnak ki és fejlődnek a különböző fajta /kül.strukturájú/ szövegek olvasása által. Lásd a 14. számú ábrát!

Gondolat, gondolkodás, séma, modell, struktura, stratégia, gondolati modell stb. fogalmakat, /ill. ezek egy részét/ némely esetben megkülönböztetik, néha szinonimákként értelmezik ezeket.

Olvasásmetodikai szempontból szükségszerű ezeket - többféle vonatkozásban - egymástól elhatárolni! Ez azért is fontos, mert - mint a szövegtípusok vizsgálatánál, elemzésénél is ki-tűnt - a szövegek olvasása nem egyszerűen csak reprodukciós tevékenység, ugyanis az üzenet rekonstrukciójához még más műveletekre is szükség van. Minden szöveg olvasása bizonyos szempontból, és bizonyos százalékban /mértékben/ gondolkodást /mint műveletvégzést!/ jelent.

Mint minden folyamatnak a gondolkodásnak is vannak eredményei: ezek a gondolatok. Ebben a műveleti - gondolkodási - tevékenységben a folyamat-eredmény megkülönböztetése a konkrét

gyakorlati célok megvalósítása érdekében is szükséges.

Lásd a 14. számú ábrát!

Az olvasás mint képességrendszer

GONDOLATI MODELL/EK/

OLVASÁSI /GONDOLKODÁSI/ STRATÉGIÁK

TEVÉKENYSÉGBEN /ÁLTAL/

"EREDMÉNY"

fejlődik

"FOLYAMAT"

funkció

- ismeretek /rendszer./

- műveletek /rendszer./

"Leképező" psz. szab.  
rendszer

"Operatív" psz. szab.  
rendszer

/A kül. típusu szövegeket,  
ill. szövegekből./

/Magának a leképező tevé-  
kenységnek a menete:  
strukturája/

Ez a szövegtípusok, modellek  
által is meghatározott.

a szubjektum olvasási  
tevékenysége eredmé-  
nyeként létrejött:

szövegfeldolgozó eljárá-  
sok, elvek, algoritmusok

Pszichikus strukturái

GONDOLATI MODELLEK  
RENDSZERE

OLVASÁSI STRATÉGIÁK

---

A személyiség strukturáit ill. strukturális változásait  
a funkciók gyakorlása hozza létre.

"A valóság megismerésének utja strukturáinak feltárása. Ezt segíti elő a strukturák modelljének a megalkotása. Míg a struktura a dolgok belső összefüggése, tőlünk függetlenül fennáll, addig a modell csupán a mi tudatunkban létezik, nem más mint a struktura képszerűen felidézett váza." /Péczely 1980. 25.o./

A modell egy másik definíciója:

"... valamely objektum lényeges tulajdonságait kifejező fogalmak oly rendszere, amely ennek az objektumnak mint totalitásnak - vagy a totalitás bizonyos lényeges oldalainak többé-kevésbé pontos megfelelője." /Rádi 1971. 125.o./

A modellben csak a lényeges oldalak tükröződnek, és ezek is csak bizonyos vonatkozásban.

Ilyen értelemben beszélhetünk absztrakt, gondolati modellről, mint tudati képmásról.

STRATÉGIA: olyan lépések egymásutánjának ismerete és alkalmazása, amely optimális eredményhez vezet a különböző tevékenységek elvégzésénél.

Olvasási stratégia: a szövegfeldolgozás folyamatában szükséges eljárások, elvek ismerete és alkalmazása, amely a különböző fajta szövegek esetében is biztosítja az eredményes feldolgozást, elsajátítást.

A struktura és a modell fogalmak között is több vonatkozásban célszerű további különbséget tenni, ha az olvasási tevékenységgel kapcsolatban helyesen akarjuk értelmezni a modellek stratégiák közötti relációkat.

"A struktúra ismerete azért előnyös, mert felismerjük általa, hogy az adott körben a dolgok milyen rokonságban vannak egymással, vagy az elénk kerülő konkrét problémában felismerjük az általános elvek speciális eseteit." /Geréb 1976. 368.o./

#### 5.1.1. Struktúra - modell I.

A "modell-módszer" alkalmazása a különböző szövegek olvasására.

"Az analógia törvénye Edward Lee Thorndike által megfogalmazott kiegészítő tanulási törvény, amely szerint az ember és az állat minden új helyzetben /pl. új szöveg olvasása/ úgy viselkedik, mint ahogy hasonló helyzetben /pl. valamilyen vonatkozásban hasonló típusú szövegek olvasásakor/ viselkedett volna. Az analógia mint eszköz hatásosan segíti az ismeretszerzés folyamatában a felismerést, a felidézést." /Pedagógiai lexikon I. 70.o./

Ez a törvény sok vonatkozásban adaptálható a szövegmegértési folyamatra. Az analógia jelenséghörének értelmezése a modell-módszernek is egyik központi kérdése. Ebből következik, hogy az olvasási tevékenység és a modell-módszer alkalmazása között figyelemre méltó összefüggések találhatók, amelyeknek fontos gyakorlati-pedagógiai vonatkozásai lehetnek.

A modell fogalma Kocsondi A.: Modell-módszer .c. munkájában:

"... a megismerés objektumát reprodukáló, vagy visszatükröző, azzal objektív megfelelési viszonyban lévő és a tudományos kutatás folyamatában azt helyettesítő anyagi vagy eszmei rendszer, amelynek tanulmányozása új információ szerzését teszi

lehetővé magáról a megismerés eredeti objektumáról."

/Kocsondi 1976 42.o./

Mivel a szövegfajták olvasására vonatkoztatjuk a modell-módszer eredményeit, a fenti megállapításokhoz a következő kiegészítést fűzzük:

Ha bizonyos konkrét, egyedi szövegeket modellnek tekintünk, a modell képes felváltani a tanulmányozott objektumot /eszmei rendszert/ és a megismerés közvetlen tárgyává /és céljává/ is válhat.

Szűk értelemben egy-egy szöveg egyszerűen, konkrét, egyedi szöveg, tágabban értelmezve valamely eszmei rendszer modellje. Egy-egy szöveg "egyszerre" betöltheti ezt a kettős funkciót.

Pl.: Madách Imre: Az ember tragédiája c. mű;

- 1./ a közvetlen megismerés, elsajátítás tárgya mint konkrét tartalmu, szerkezetű stb. szöveg,
- 2./ a dráma mint modellezett objektum /eszmei rendszer/, sőt ezen belül is a kétszintes dráma modellje /modellvariánsa./

A hagyományos szempontból vizsgálva: "tragédia".

Modell-modellezett objektum viszonylagos fogalmak! Helyet is cserélhetnek.

További példák: egy tudományos cikk, tanulmány - amely témáját tekintve igen sokféle lehet - a mesterséges nyelvű szövegek /m.objektum/ valamelyik alfajának modelljeként értelmezhető. Petőfi S.: fentebb már - más vonatkozásban - említett költeménye:

"Tisza" a tájleíró líra egyfajta modellvariánsaként említhető.

Ezekben az esetekben az adott szöveg úgy értelmezhető, mint /meghatározott szempontból/ azonos osztályba, típusba tartozó szövegek reprezentánsa.

Ezért a modell-szövegeknek rendelkeznie kell a modellezett objektum /ismeretrendszer, jelrendszer/ bizonyos tulajdonságaival, amelyek megismerése az adott tevékenység célja és feladata. "... hűen követni az eredetit azokban a tulajdonságokban, amelyek szemléltetésére ... ill. vizsgálatára a szöveg készült, vagy kiválasztottuk ... és szabadon eltérni az eredetitől egyéb tekintetben. /i.m. 71.o./

Az analógia jellege, mértéke szerint ez a megfelelés lehet izomorf, illetve homomorf. Az analógián általában nem a tulajdonságok, hanem a struktúrák és/vagy funkciók hasonlóságát értik. "Ha a modell-objektum relációra az izomorfia, vagy a homomorfia a jellemző, akkor a modell a modellezett objektum sajátos képmásának tekinthető. /i.m. 71.o./

Ezek az ún. modell-szövegek is különböző fajtájúak és különböző struktúrákkal rendelkeznek. Ezek a struktúrák épülnek be /interiorizálódnak/ és alakítják ki, fejlesztik tovább - más egyéb nem-olvasási tevékenységgel együtt - a gondolati modellek rendszerét.

A konkrét és absztrakt, az objektív és szubjektívált struktúrák dialektikus egysége valósul meg az olvasási tevékenységben a fenti értelmezésük szerint. Lásd a 15. számú ábrát!

### 5.1.2. Struktura-modell II.

Az előbbi fejezetben a "modell" fogalmát a tudományos megismerés szempontjából olyan objektumként értelmeztük, amely mint tárgyi, fogalmi, grafikus, rendszer a megismerés, a kutatás tárgyát képező objektummal, bármely valósággrészlettel ismert megfelelési viszonyban áll, s így tanulmányozásával az adott valósággrészlet megismerhető. /i.m. 33-36.o./

Most a modell fogalmát nem ismeretelméleti /gnoszeológiai/ szempontból vizsgáljuk, hanem mint belsővé vált strukturák, mint absztrakt gondolatmodellek rendszerét, tehát pszichológiai szempontból. Ezek egy-egy tudományág, tevékenységfajta, általában a valóság valamely vonatkozásainak legalapvetőbb kategóriáit, összefüggéseit, alapelveit, ill. ezek rendszerét jelentik. Szokás ezeket pszichikus strukturáknak is nevezni. Ezeknek a strukturáknak a tanítása és tanulása a transzfer biztosításának az alapja: az ismeretek állandó bővítése, mélyítése az alapvető általános elvek ismeretében.

"Korunk pszichológiai kutatásainak nagy felfedezése, hogy egy elvont struktura különböző konkretizálások formájában elsajátítható anélkül, hogy a lényeg csorbulást szenvedne."

/Geréb 1976. 368.o./

Az egyedi /konkrét/ szövegek is konkretizált formában biztosítják ezt.

Tehát a pszichikus strukturák /gondolati modellek/ egy elsajátítási /interiorizációs/ folyamat eredményei.



A pszichikus strukturák egy részét - a személyiségben - az olvasási tevékenység, ill. az olvasott szövegek biztosítják. Az olvasás-írás megtanulása előtt - mintegy ezek "feltételeként" különösen az olvasáson kívüli kommunikációs tevékenység szerepe fontos a pszichikus strukturák beépülése, létrejötte érdekében. A beszédtanulástól kezdődően sémák, modellek alakulnak ki az auditív beszédértés és a beszédtevékenység működése és fejlődése következtében. Mindezt a kiszámolók, rövid versek, érdekes történetek, különböző mesék többszöri hallgatása, reprodukál/tat/ása biztosítja. Többnyire az azonos kulturális rendszerben - azonos életkorban élők számára - ezek a szövegek /a konvenciók által determináltak/ általában azonosak /a tapasztalat szerint még ezek is "eltérőek" lehetnek!/. Eltérő kultúrkörökben, szubkulturákban, különböző társadalmi rétegek gyermekeinél eltérőek: pl. típusaikban, az elsajátítás mértékében, gyakoriságban stb. /Ld. az olvasó pszichoszociális fejlettségével kapcsolatban leírtakat az I-es fejezetben!/. Többek között ezek az interiorizált sémák, pszichikus strukturák biztosítják - különösen az olvasástanulás kezdetén - a megértést ill. annak színvonalát.

Hogy ezekkel a gondolati modellekkel "rendelkezhessenek" a gyerekek azt bizonyítja pl. az is, hogy néhány mese /népmesék, Andersen, Grimm stb. meséi, versek stb./ meghallgatása után - egy hasonló típusú mesét már szinte "előzetesen" tudnak szerkeszteni, félig hallott történetet tovább folytatni, befejezni - a bennük kialakult modellek segítségével.

Továbbá, hogy a pszichikus gondolati modellek, strukturák "léteznek", és, hogy személyenként sok vonatkozásban különböz-

hetnek is egymástól, pl. akkor mutatkozik meg amikor érvénysülésük mértéke nem elegendő egy szöveg olvasásakor - tehát nem biztosít gyors és eredményes tevékenységet.

Más esetben egyszerűen hiányozhat is. Teljesen új szövegek /pl. olyan művek, amelyeket nem az esemény, hanem főképpen a logikai összefüggések jellemeznek, vagy amelyek túl tömörek, az addig megismertekhez viszonyítva /implicitek/, vagy pl. egyszerűen csak új mesék, történetek az elbeszélő szövegeken belül is stb. olvasása, megértése a tempó és/vagy a minőség rovására történik, esetleg eredménytelen próbálkozássá válik. A pszichológiai vizsgálatokban alkalmazott TAT-tesztek, befejezetlen történetek /Düssz-mesék/, eseményrészletek kiegészítése is bizonyos modelleknek a tudatban való "létezéséről" tanuskodnak. Ezekben a vizsgálatokban természetesen más - pl. projekciós célú a feladatvégzés!

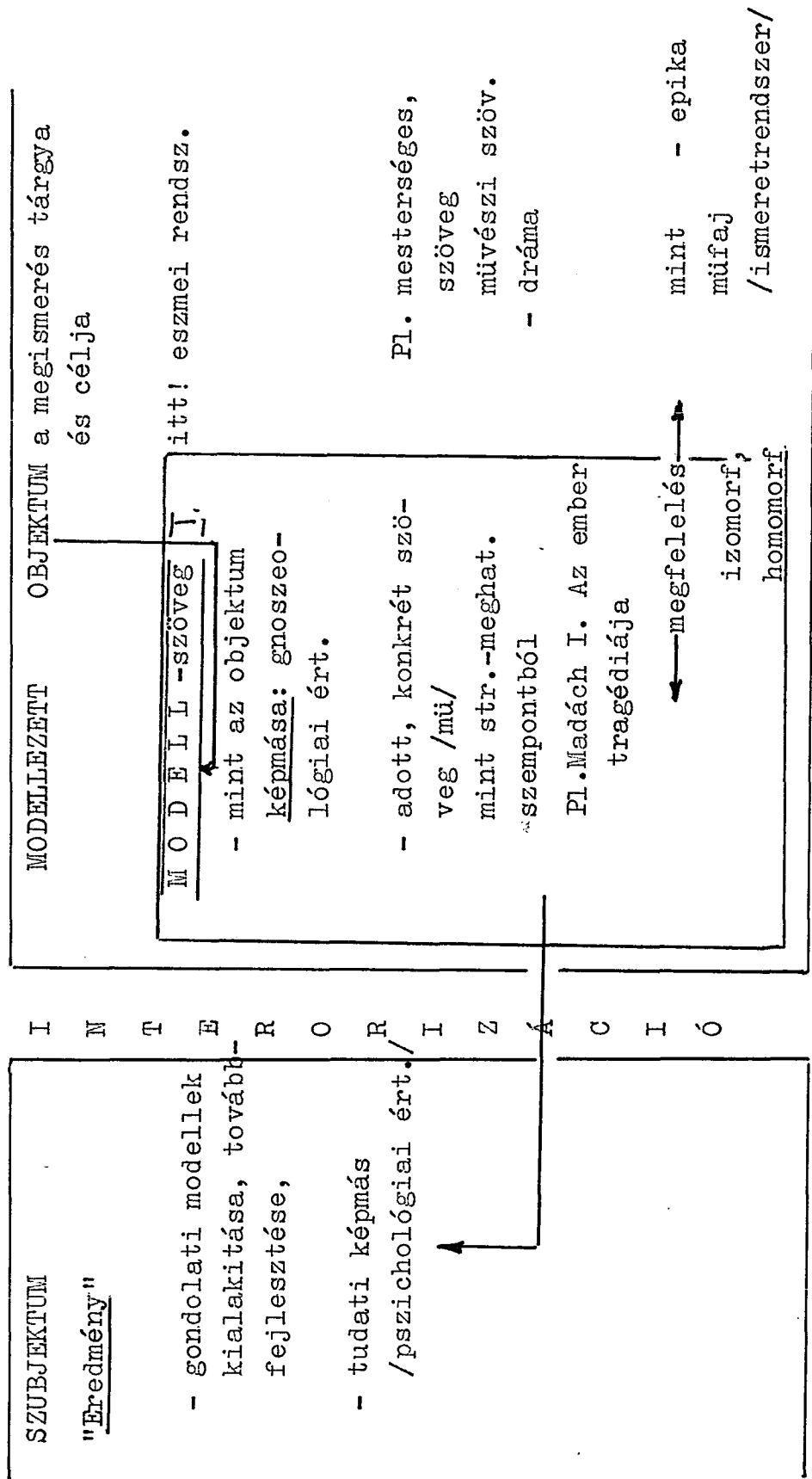
Ezek a gondolati modellek, mint előfeltételek nélkülözhetetlenek az eredményes olvasástanításhoz. Gyerekenként eltérő mennyiségűek és minőségűek. Szükséges volna ezeket ismerni. Események, történetek reprodukáltatásával, szövegalkotási feladatok végeztetésével feltárhatók.!

Folyamatos kompenzációval a különbségek csökkenthetők, megszüntethetők volnának.

Az előbbi fejezetben tett megjegyzést - mely szerint az olvasási teljesítmény nem csak a nyelvi kompetencia kérdése - itt ismét megerősíthetjük.

# MODEL - STRUKTURA I.

/ A szöveg mint modell /



15. sz. ábra.

# MODEL - STRUKTURA II.

Tevékenységek gyakorlás

- kialakulása
- továbbfejlődése

## /UJ STRUKTURÁK/

SZUBJEKTUM		KÜLÖNBÖZŐ SZÖVEGEK
mint <u>eredmény és</u>		olvas/tat/ása
mint <u>feltételrend-</u>		
<u>szer</u>		
Pszichikus		
strukturák		
<u>GONDOLAT</u> <u>II.</u>		
<u>MODELLEK</u>		
<u>rendszere</u>		
INTEGRIZÁCIÓ		

EGYÉB: nem a szövegolvasás-

sal kapcsolatos tevé-  
kenységek

1./ Az olvasás megtanulása

előtt,

/főképpen komm. tevékeny-

ség: beszédértés, beszéd-

képességek segítségével/

2./ Az olvasás utáni idő-

szakban:

Módszertani szempontból célszerű volna, ha a később olvasásra kerülő szövegeket úgy szelektálnánk, hogy az tudatosan, differenciáltan fejlessze az olvasásban működő képességeket /pl. a gondolati modellek, sémák kialakulását, hozzon létre pszichikus struktúrákat. Ugyanis ma még a szövegek megválasztásában - többnyire - csak a konkrét, tartalmi /szakmai, művészeti stb./ ismeretek nyújtása, világnézeti, nevelési célkitűzések érvényesítése valósul meg. Ez utóbbiak határozzák meg a szövegfajtaikat /valamint ezek struktúráit/. Lásd a 16. sz. ábrát!

#### 5.1.3. Struktúra-modell III.

"A gyermekekben éppoly tudatosoknak kellene lenniük gondolkodásuk stratégiáinak, mint amennyire tudatosak bennük emlékezetbe vézésre irányuló kísérleteik." /Bruner 1974. 121.o./

Az előbbi két fejezetben a modell fogalmát kétféle értelemben különböztettük meg:

- Egyrészt mint adott eszmei /gondolati/ rendszer valamilyen vonatkozásu reprezentánsa /modell-szöveg/.
- Másrészt, mint interiorizációs folyamat "eredménye" és a további szubjektiválás feltétele: /gondolati modell/ek/.

Mind pszichológiai, mind olvasásmetodikai szempontból szükséges a modell fogalmát egy harmadik szempontból is vizsgálni.

A megismerési folyamat, így az olvasás is tevékenység. Mint

korábban már idéztük: " a tevékenység az az emberi funkció, amelyben, amely által megvalósul az ember és az objektív valóság közti kapcsolat." /Orosz 1979.82.o./

Az olvasásnál az olvasó személy /SZUBJEKTUM/ és az olvasandó /SZÖVEG/MŰ/ közötti kapcsolat realizációjáról van szó.

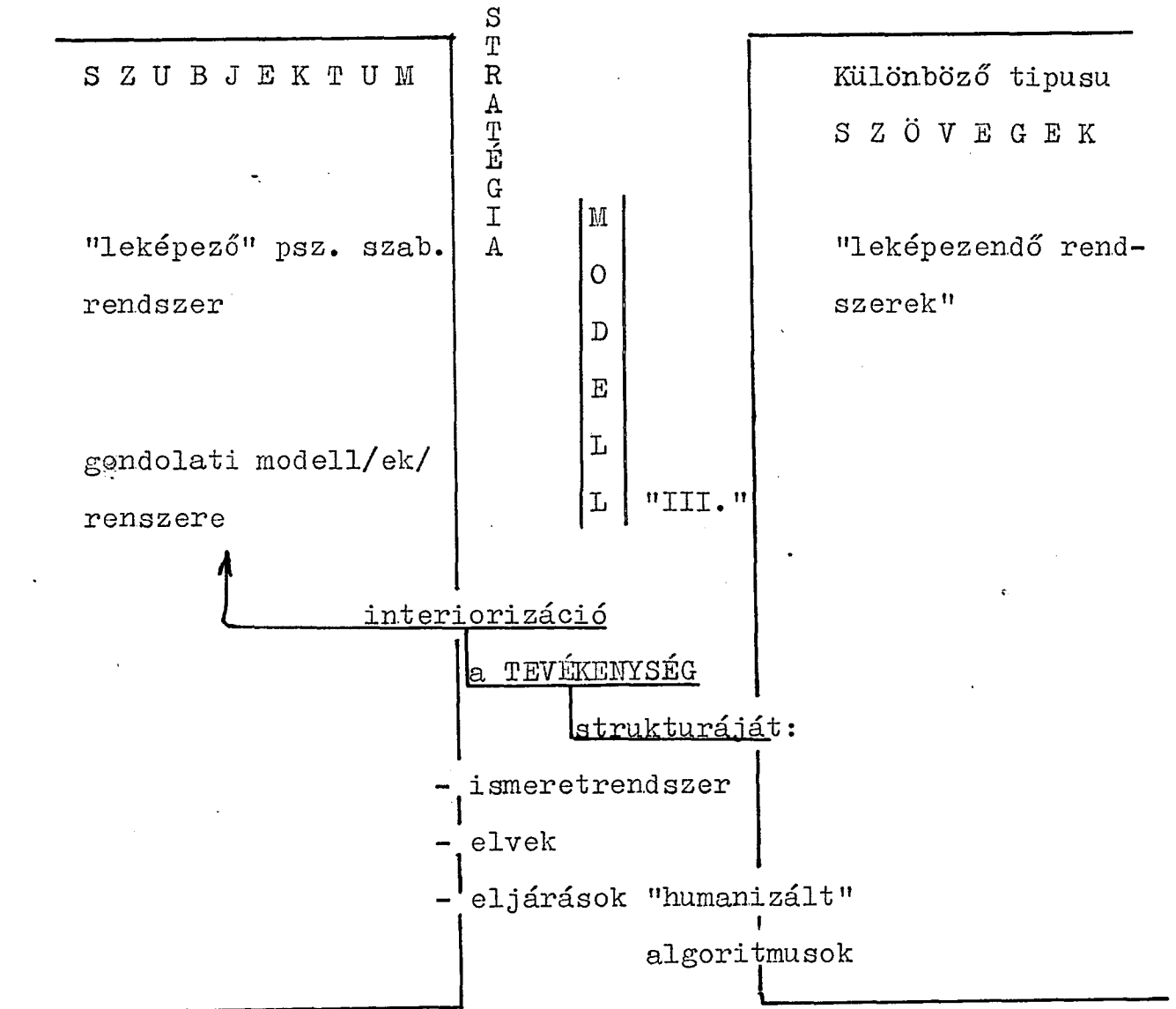
Ennek "az ember és objektív valóság közötti kapcsolatnak" mint folyamatnak /olvasás/ is meghatározott szerkezete, menete van. Ezt nevezzük el olvasási stratégiának.

Ez meghatározott egyrészt az olvasandó szöveg jellemzői, továbbá az olvasó személy felkészültsége, valamint olvasási céljai által. Az azonos típusba tartozó, bizonyos vonatkozásban azonos szerkezetű /szövegművek/, pl. többnyire referenciális funkciójú szakszövegek, vagy a művészi szövegek valamelyik alfaja stb. olvasása-megértése általában azonos vagy hasonló tevékenységmenetet, műveletegyüttest, feldolgozásmódot igényel. Ezt igyekeztünk feltárni az olvasási stratégiák c. fejezetekben. A különböző szövegek olvasása és gyakorlása által, magának e tevékenységnek a strukturája is "belsővé válik" /interiorizálódik/. Tehát gondolati modellként - ismeretként: elvként, törvényszerűségként - illeszkedik a már meglévő pszichikus strukturák közé. Ehhez feltétlenül szükséges egy-egy szövegtípus ismerete és gyakorlása. Ezek a modellek nem azonosak a szövegek strukturális jellemzőivel, hiszen azok /az adott szöveg természetében!/ objektíve adottak. Nem - biztos, hogy - azonosak a szubjektum egyéb már létező gondolati modelleivel, különösen az olvasástanulás kezdetén, amikor szövegfeldolgozási stratégia /pl. a különböző műelemző eljárás-

sok/ még csak "spontán" működnek és kevés a számuk, vagy teljesen ismeretlenek az olvasó számára. Talán úgy lehetne különbséget tenni közöttük, hogy a már meglévő gondolati modellek a "leképező psz. szabályozási rendszerek, a szövegművek mint modellek a "leképezendő rendszerek" és a kettő közötti "operatív pszichikus szabályozási rendszerek": a stratégiák. Tehát magának az olvasási tevékenységnek a strukturáját szubjektiváljuk, amely a gondolati modellek már meglévő rendszerébe illeszkedik, lehetővé téve újabb típusu szövegművek eredményes olvasását. Ha nagyon sokféle struktúra alakul ki a tudatban, akkor ezek egymást is áthatva /analógia és transzferhatás/ lehetővé teszik a legkülönbözőbb szövegek megértését. Ily módon az olvasás műveleti képessége válik, mert csak a tevékenység strukturája definiált /pl. pszichikus struktúrák, modellek rendszere szövegtípusok által meghatározott!/ a tartalma és a körülményrendszere /szituációk/ indefiniált. Tehát lehet bármilyen tartalmu egy szöveg, és bármilyen formában, módon megformált. Tulajdonképpen a különböző szövegek olvasása által - strukturális szempontból vizsgálva - ily módon fejlődik a gondolkodás, valamint az olvasási képesség. Lásd a 17. számú ábrát!

STRUKTURA - MODELL III.

Ember → Tevékenység ← Obj. valóság



17. sz. ábra.



Stratégiák a különböző szövegek eredményes olvasása céljából:

- A művészi szövegekkel kapcsolatban kidolgozott műelemző eljárások mind ide sorolhatók. Néhány illusztrációs példa:

Pedagógiai szempontból modellizálható műelemző eljárások a fakultatív irodaloórákon:

### Műelemzés-típusok:

#### - Mikrostrukturális elemzés;

pl. a vers egy-egy atomját, egy képet, egy nyelvi szempontból különösen jellemző szakaszt.

Az igazi területe az epikai, drámai mű.

A kicsiben az "atomban" tükröztetett egésznek értékszerkezeti, eszmei, jellemzési, nyelvi sajátosságait kell felszínre hozni.

#### - A "zárt" műalkotásvizsgálat;

- az adott mű világán belül marad

- az elemző teljesség a tartalom és a forma egységében.

Általában lírai alkotásoknál, rövid műveknél jellemző eljárás. Minta - műelemzés, hogy a későbbiek számára modellt szolgáltasson.

#### - Nyílt verselemzés:

- a műalkotás centrumát, eszmei, esztétikai lényegét tárja fel.

Lírai alkotás-képzalkotásba rejtett eszmei mag!

- csak "jelzi" a szerkezetet, a rimet, a ritmust ...

- engedi érvényesülni a műélvezetet.

Sok esetben ugyanis feloldjuk a műélvezetet a racionalításban. Epikai, drámai műveknél kisebb foku a nyitottság, viszont a líra "megköveteli".

Tanulmányok a műelemzés köréből c. munkában a műelemző eljárások /stratégiák/ tárházát találhatjuk.

Pl.: a komplex verselemzés kérdései c. témakörben:

- Kiindulás a címből, a költői transzpozícióból, a vers vezérmotívumából, a kompozícióból, a nyelvi, strukturából ... /Szappanos-Bécsy-Harsányi 1973/

A mesterséges szövegek /szakszövegek, tudományos szövegek/ feldolgozásával kapcsolatban már sokkal kevesebb jól kidolgozott eljárásrendszer áll "rendelkezésünkre". Ezek többnyire a didaktika jegyzetek módszerekkel kapcsolatos témakörében találhatók olyan címek alatt mint: "A tanulók önálló és részben önálló munkája a tankönyvekkel", vagy "Szövegek /tankönyvek, könyvek, folyóiratok stb./ tanulmányozása". Terjedelmüket tekintve is csak néhány oldalt jelentenek, és különösebb segítséget nem is adnak. Olyan általános és közismert eljárásokat emlitenek mint: globális, frakcionáló, kombinatív feldolgozás, eljárásmód, amely alapján bármely szöveg "feldolgozható".

Azonban ezek túl általános modellek és a konkrét, egyedi szakszövegek esetében nem sok segítséget nyújtanak.

A művészi szövegeknél ez sokkal differenciáltabb: Pl. műnem-műfajok, ezek további alfajai stb., illetve olvasási-megértési stratégiáik. Ezeknek a ma még hiányzó eljárásoknak a kidolgozása, rendszerezése természetesen nem csak az olvasás tevékenységével kapcsolatos, hanem annál több: a tanulásel-

méletek, a tanuláslélektan illetékességi körébe is beletartozik!

Mivel a gyűjteményes munkák, tanulmánykötetek több szerző munkáját "foglalják egybe" az olvasótól - tanulmányonként is! - többféle stratégia alkalmazását, változtatását követelik meg. A szerzői gondolkodásmód, szövegépítkezés ugyanis tanulmányonként /szerzője miatt/ eltérő lehet.

Ezért - olvasásmód szempontjából - homogénebbek azok a művek, tanulmányok, könyvek stb., amelyeknek egyetlen szerzője van. Különösen akkor, ha a szövegmű rendszertanilag, logikailag tudatosan és jól szerkesztett.

## 6. ZÁRSZÓ

Témánk az olvasási képesség fejlesztése és a különböző szövegtípusok közötti összefüggés elemzése volt.

Dolgozatunk fő részében az egyes szövegtípusok vizsgálatánál próbáltuk bemutatni, hogy minden egyes szövegtípus sajátos olvasásmódot /stratégiát/ követel meg. Pl. más módon olvasható a művészi szöveg, mint a mesterséges nyelvi szöveg. Sőt, adott szöveg - többféle vonatkozásban - általában egyidejűleg lehet pl.explicit leíró, referenciális, metanyelvi.

Mindezek /általában/ együttesen determinálják a megértés módját.

Az olvasási képesség eredményes fejlesztése érdekében ezért más-más metodikai feladatot jelent ez a pedagógus számára is. Az olvasási képességet, illetve annak fejlesztését nem csak a különböző fajta szövegek határozzák meg, hanem olvasási céljaink is. Ezért - e vonatkozásban - a didaktikai szempontokat csak "érintettük", a pszichológiai vonatkozásokkal nem foglalkoztunk. /Egy tevékenység végzésénél ugyanis fontos a beállítódás is./

Ezért foglalkoztunk külön önálló fejezetben a különféle célokkal és követelményekkel.

Ezek és az előbbiek alapján helyesebb a következő megfogalmazás: Minden egyes szöveg, és minden olvasási cél sajátos olvasási módot követel meg.

Dolgozatunk utolsó fejezetében pedig azt elemeztük és mutattuk be, hogy a szövegtípusokkal kapcsolatos olvasásmódok

/stratégiák/ az olvasás gyakorlása következtében beépülnek a tudatba /interiorizálódnak/ és tovább fejlesztik a pszichikus strukturák rendszerét. A fejlettebb pszichikus strukturális rendszerek pedig eredményesebb olvasási tevékenységet biztosítanak. Ennek pszichológiai alapja a struktúra és dinamika törvénye. Ennek a mechanizmusnak a pszichológiai és módszertani értelmezését adtuk az utolsó fejezetben.

E hipotéziseink célja egyrészt, hogy a figyelmet az olvasandó szöveg sajátosságaira irányítsuk, másrészt egy kísérleti előkészítés számára próbáltunk alapgondolatokat felvetni.

I R O D A L O M

- 1./ Ádám György: Érzékelés, tudat, emlékezés ... biológusszemmel. Gondolat, Bp., 1976.
- 2./ Ágoston György: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai Kiadó, Bp., 1975.
- 3./ Ágoston-Nagy-Orosz: Méréses módszerek a pedagógiában. /Eredménymérés az iskolában/ Tankönyvkiadó, Bp., 1974.
- 4./ Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. /Második kiadás/ OPI 1981.
- 5./ Andor Csaba: Jel-kultúra-kommunikáció. Gondolat, Bp., 1980.
- 6./ Antal László: Szöveg, nyelv, tartalom. /67-73.o./. In: A szövegtan a kutatásban és az oktatásban. MNYT, Bp., 1979.
- 7./ Balázs Béla /szerk./: Logika. Összeállította a Lenin Intézet Logika Tanszékének Munkaközössége. Szikra, Bp., 1956.
- 8./ Báthory Zoltán: IEA Kutatóprogram. Köznevelés, 1970/15. 37-42.o.
- 9./ Báthory Zoltán: Az IEA program Magyarországon. Magyar Pedagógia 1970/3. 286-295.o.
- 10./ Bedő László: Függvények az általános és középiskolai tanulók számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1980.
- 11./ Beszédműfajok, kísérleti tankönyv. Készítette a Fiatal Nyelvészek Munkaközössége az MTA Nyelvtudományi Intézetében. Bp., 1976.

- 12./ Blom, Gaston E. Waite, Richard R.-Zimet, Sarag: A gyerekek első olvasókönyveinek tartalmi elemzése. /A motivational content analysys of childrens primers/. = Basis Studies OK Reading. ED. BY.H. Levin, I.P. Williams. New York-London, Basic Books, 1970. 188-221.o.
- 13./ Bruner, J.S.: Uj utak az oktatás elméletéhez, Gondolat, Bp., 1974.
- 14./ Buda Béla: Az empátia - a beleélés lélektana. Gondolat, Bp., 1978.
- 15./ Buda Béla: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Bp., 1974.
- 16./ Deme László: A szöveg alaptermészetéről /57-67/. In: A szövegtan a kutatásban és az oktatásban. MNYT, Bp., 1979.
- 17./ Délmagyarország, 1981. július 15. 2.o.
- 18./ Devecseri Lászlóné - Kislaki Károly: Történelem az általános iskolák 7.o. számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1976.
- 19./ Dezső Zsionondné: Gyorsolvasás /Kiad.a./ Kohó és Gépipari Minisztérium Műszaki Tudományos Tájékoztató Intézete. II. kiad. Bp., 1974.
- 20./ Durkó Mátyás: Olvasás, megértés. Gondolat, Bp., 1976.
- 21./ Az emberi test I. /A modern orvostudomány eredményeinek áttekintése/. Gondolat, Bp., 1971.

- 22./ Fabricius-Kovács Ferenc: Jelentés, társaslélektan, kommunikációelmélet. Magyar Pszichológiai Szemle. 1967.3. 331-347.o.
- 23./ Fajcsek Magda: Magyar nyelv a középiskolák III. o. számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1977.
- 24./ Farkas György-Lénárd Gábor: Biológia a gimnáziumok III. o. számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1978.
- 25./ Farkas László: Az olvasási nehézség és a szövegfeldolgozó képesség fejlettségének vizsgálata az általános iskola 4. osztályában Bács-Kiskun megyében. Művelődésügyünk. Kiadja a Bács-Kiskun megyei Tanács Műv. Oszt. 1975. 25-43.o.
- 26./ Ferge Zsuzsa: Társadalmunk rétegződése. Közgazdasági Kiadó, Bp., 1969. 122-129.o.
- 1. szellemi foglalkozásuak
    - 1.1 vezető állásuak és értelmiségiek
      - 1.11 államigazgatási és gazdasági vezetők /hatalom/
      - 1.12 magasán kvalifikált szellemi dolgozók /tudásszint/
    - 1.2 egyéb szellemi dolgozók
      - 1.21 középszintű szakemberek szellemi munkakörben
      - 1.22 irodai dolgozók
  - 2. fizikai foglalkozásuak nem mezőgazdasági munkakörben
    - 2.1 szakmunkások



- 2.11 anyagi termelésben /ipar, építőipar,  
közlekedés/
- 2.12 más iparágakban
- 2.2 betanított munkások
  - 2.21 anyagi termelésben
  - 2.22 más iparágakban
- 2.3 segédmunkások
- 2.4 hivatalsegédek stb.
- 3. mezőgazdasági fizikai dolgozók
  - 3.11 állami gazdasági munkások mezőgazdasági  
munkakörben
  - 3.12 termelőszövetkezeti tagok fizikai munka-  
végzéssel
  - 3.13 egyéni parasztok
  - 3.14 mezőgazdasági napszámosok, alkalmi mun-  
kások
- 27./ Füzi Lajos-Magirus Gyuláné: Földrajz az általános isko-  
lák 7.o. számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1976.
- 28./ Gábor Pál /szerk./: Gyakorlati ujságírás. A magyar sajtó  
kiskönyvtára 10. Tankönyvkiadó, Bp., 1972.
- 29./ Geréb György /szerk./: Pszichológia. Tankönyvkiadó,  
Bp., 1976.
- 30./ A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Tankönyvkiadó, Bp.,  
1978.
- 31./ Gombó Pál: Bevezetés a sajtóismeretbe. A magyar sajtó  
kiskönyvtára. Tankönyvkiadó, Bp., 1976.
- 32./ Hankiss Elemér: Az irodalmi mű struktúra vagy modell?  
Valóság, 1970/7. 75-89.o.

- 33./ Hankiss Elemér: A népdaltól az abszurd drámáig. Magvető, Bp., 1969.
- 34./ Hárdi István: Elmekórtan /jegyzet/. Tankönyvkiadó, Bp., 1973.
- 35./ G. Havas Katalin: Formális logika. Kossuth K., Bp., 1973.
- 36./ Hétféői Hírek, 1982. márc. 29.
- 37./ Hoffmann Ottó: Az anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiai alapelvei. Pedagógiai Szemle, 1973.9.
- 38./ Hoffmann Ottó - Róna Józsefné: Magyar nyelvtan az általános iskolák 8. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1976.
- 39./ Honti Mária - Jobbágyiné András Katalin: Magyar nyelv a gimnáziumok II.o. számára. Tankönyvkiadó, Bp., 1980.
- 40./ Horváth László: Funkcionális anatómia /jegyzet/. Tankönyvkiadó, Bp., 1972.
- 41./ Juszti László - Zeley László /szerk./: A halál egészen más ...? Medicina Kiadó, Bp., 1981.
- 42./ Kádárné Fülöp Judit: Olvasástanításunk eredményei - a szövegmegértés. In: Tanulmányok a Neveléstudomány köréből. 1975/76. Akadémiai Kiadó, Bp., 1978.
- 43./ Kádárné Fülöp Judit: Taxonómia a pedagógiában. Pedagógiai Szemle, 1971.
- 44./ Kálmán Gyula /szerk./: Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai /Válogatott dokumentumok gyűjteménye/. Tankönyvkiadó, Bp., 1973.

- 45./ Károly Sándor: A szöveg és a jelentés szerepe kommunikációs szemléletű nyelvészeti törekvéseinkben /23-33.o./. In: A szövegtan a kutatásban és az oktatásban. MNYT, Bp., 1979.
- 46./ Kocsondi András: Modell-módszer. A modellek helye és szerepe a tudományos megismerésben. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976.
- 47./ Kozma Tamás: Hátrányos helyzetű tanulók falun. /Kandidátusi értekezés/ 1968.
- 48./ Kozma Tamás: A néma olvasás szerepe az olvasási készség fejlődésében. Magyar Pedagógia II-III. 1965. 186-206.o.
- 49./ Kozma Tamás: Taxonómia az olvasástanításban. Pedagógiai Szemle, 1972/3. 223-236.o.
- 50./ Köznevelés, 1982. február 19. 28.o.
- 51./ Kulcsár Kálmán: Szociológia /egységes jegyzet/ Állam és Jogtudományi Karok. Tankönyvkiadó, Bp., 1974.
- 52./ Lawton D.: Társadalmi osztály, nyelv és oktatás. Gondolat, Bp., 1974.
- 53./ Lénárd Ferenc: A képességek fejlesztése a tanítási órán. /Korszerű nevelés/. Tankönyvkiadó, Bp., 1979.
- 54./ Ligeti Róbert: Gyorsaságban az utólsók. Élet és irodalom. 1976/2. 4.o.
- 55./ Lotman, J.: Szöveg, modell, típus. Gondolat, Bp., 1973.
- 56./ Magyar ételmező kézikönyvtár /szerk.: Juhász József - Szőke István stb./ Akadémiai Kiadó, Bp., 1972.

- 57./ Magyar nyelv értelmező szótára, 6. kötet. Akadémiai Kiadó, Bp., 1962.
- 58./ A magyar nyelv történelmi-etimológiai szótára III. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.
- 59./ Nagy József: A készség és a jártasság szabatos meghatározásáról. Köznevelés, 1968.11. 419-426.o.
- 60./ Nagy József: Köznevelés és rendszerszemlélet. Országos Oktatástechnikai Központ, 1979.
- 61./ Nagy József: 5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége. Akadémiai K., Bp., 1980.
- 62./ Népszabadság, 1982. január 20.3.o.
- 63./ Orosz Sándor: A tananyag elemzése. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1979.
- 64./ Orosz Sándor: Tanulástörvények és a tanulás irányítása. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém, 1980.
- 65./ Paczolay Gyula: Tudományok és rendszerek. Tudományterületek közös törvényszerűségei. Akadémiai Kiadó, Bp., 1973.
- 66./ Péczely László: Bevezetés a műelemzésbe /főiskolai jegyzet/. Tankönyvkiadó, Bp., 1980.
- 67./ Pedagógiai lexikon I. /főszerk./: Nagy Sándor. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976.
- 68./ Pléh Csaba: A pszicholingvisztika horizontja /Korunk tudománya/. Akadémiai Kiadó, Bp., 1980.
- 69./ Propp, V.Ja.: A mese morfológiája. Gondolat, Bp., 1975.
- 70./ Pszichológia. Az MTA Pszichológiai Intézetének folyóirata 1981/4.

- 71./ Rádi Péter: Modell és képmás. Valóság, 1971/11. 6o.o.
- 72./ Roman Jakobson: Hang-Jel-Vers. Gondolat, Bp., 1969.
- 73./ Romankovits András tanító és Romankovitsné Tóth Julia tanító és Meixner Ildikó pszichológus: Olvasókönyv 1. Tankönyvkiadó, Bp., 1978.
- 74./ Rubinsztejn Sz.L.: Lét és tudat. Kossuth K., Bp., 1962.
- 75./ Rubinsztejn Sz.L.: A pszichológia fejlődése. Elvek és utak. Tankönyvkiadó, Bp., 1967.
- 76./ Siklaki István: A történet-nyelvtanok mint a szövegfeldolgozás alapjai. In: Pszichológia. Az MTA Pszichológiai Intézetének folyóirata 1981/4. 469-485.o.
- 77./ Stoff V.: Modell és filozófia. Kossuth K., Bp., 1973.
- 78./ Sven Hedin: A rajtelmes India felé. Magyar Kereskedelmi Közlöny Hírlap- és Könyvkiadó Vállalat, Bp., 1930. 568.o.
- 79./ Szabolcsy József: Az olvasási készség továbbfejlesztése az általános iskola felső tagozatán. Pedagógiai Szemle, 1976.3.
- 80./ Szapannos Balázs - Bécsy Tamás - Harsányi Zoltán /szerk./: Tanulmányok a műelemzés köréből. Tankönyvkiadó, Bp., 1973.
- 81./ Szathmári István - Várkonyi Imre /szerk./: A szövegtan a kutatásban és az oktatásban. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Bp., 1979.
- 82./ Szépe György: Az érthetőség és a közérthetőség, néhány nyelvi vonatkozása. In: Művészet és Közérthetőség. Akadémiai K., Bp., 1972.

- 83./ Tantervi utmutató a gimnáziumi fakultatív oktatáshoz.  
Magyar irodalom III.o. OPI. Bp., 1981.
- 84./ Terestyéni Ferenc: A fogalmazás művészete /részletek/.  
In: Subosits István /szerk./: Szemelvény-  
gyűjtemény, /Fogalmazás, helyesírás, nyelv-  
helyesség/IV. Tankönyvkiadó, Bp., 1972.
- 85./ Tóth Aurél: Földrajz a gimnáziumok I.o. számára. Tan-  
könyvkiadó, Bp., 1966.
- 86./ Varga Domokos - Csulák Mihály - Kocsis László - Fábíán  
Zoltán: Olvasókönyv 2. Magyar nyelv és irodalom az ál-  
talanos iskolák 2.o. számára. Tankönyvki-  
adó, Bp., 1979.
- 87./ Vas Népe, 1982. május 10. 1.o.
- 88./ Vész Endre: "Egyetlen mondat lélegzetvételekkel." Kor-  
társ, 1978.4.
- 89./ Victor András: Élővilág az általános iskolák 8.o. szá-  
mára. Tankönyvkiadó, Bp., 1977.
- 90./ Vigotszkij L.Sz.: Gondolkodás és beszéd. Akadémiai Kia-  
adó, Bp., 1967.
- 91./ Winkel R.: Pedagógiai pszichiátria. Tankönyvkiadó, Bp.,  
1981.
- 92./ Vörös József: Az irodalom tanítása az általános iskolá-  
ban. Tankönyvkiadó, Bp., 1978.
- 93./ Zbigniew Pietrasinski: A helyes gondolkodás pszicholó-  
giája. Gondolat, Bp., 1966.
- 94./ Zsolnai József /szerk./: Anyanyelvtanítási kísérlet a  
kommunikációkutatás eredményei alapján  
/1971-1975/. Kaposvári Tanítóképző Főiskola,  
Kaposvár, 1976.